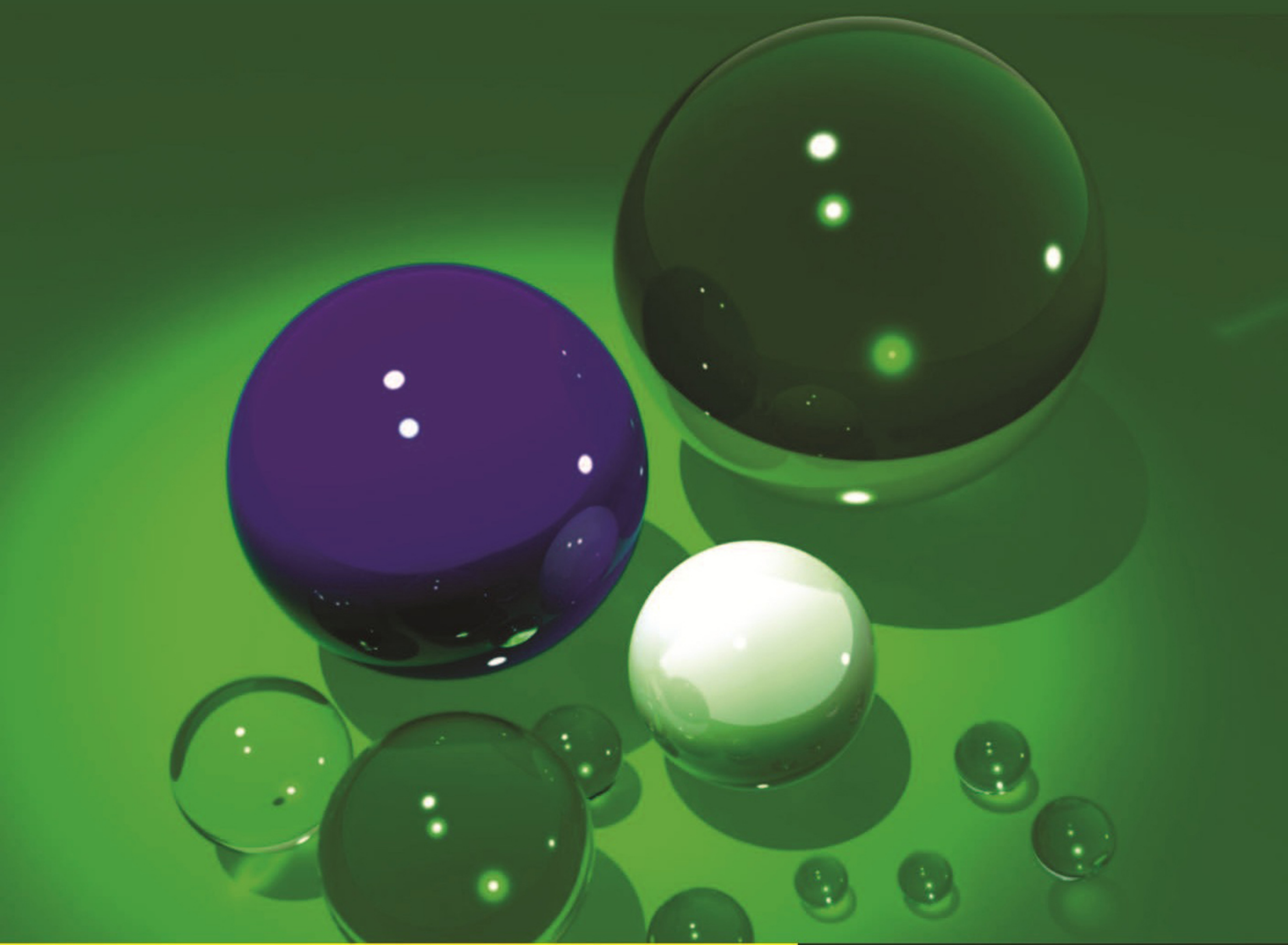
المناهج الحديثة
وطرائق التدريس



د. محسن علي عطية

بسم اللـه الرحمن الرحيم

المناهج الحديثة وطرائق التدريس

الطبعة الأولى

1434 هـ 2013 م

دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف0624 465 فاكس 0664 465 6 9626+

ص.ب 215308 عمان 11122 الأردن

Dar Al-Manahej
Publishers & Distributor

Amman-King Hussein St.
Tel 4650624 fax +9626 4650664
P.O.Box: 215308 Amman 11122 Jordan
www.daralmanahej.com
info@daralmanahej.com
manahej9@hotmail.com

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

2008/10/3620

ISBN 978 9957 18 231 1

المناهج الحديثة
وطرائق التدريس

تأليف

د. محسن علي عطية

المحتويات

الفصل الأول

المنهج بين التقليد والتجديد

الفصل الثاني

عناصر المنهج الحديث

الفصل الثالث

أسس المنهج الحديث

الفصل الرابع

تصميم المنهج التعليمي

الفصل الخامس

تنفيذ المنهج

الفصل السادس

تقويم المنهج

الفصل السابع

تطوير المنهج

الفصل الثامن

الكتاب المدرسي ومعايير صناعته

الفصل التاسع

التدريس مفهومه وأسسه ومهماته

الفصل العاشر

طرائق التدريس القديمة

الفصل الحادي عشر
طرائق التدريس الحديثة

مقدمة

الحمد لله على هدايته ونعمته وبلائه وله الثناء متواصلاً حتى يوم الدين والصلاة والسلام على سيد الأنام رسول الهدى والمحبة والسلام وعلى آله وصحبة مصابيح الدجى العظام وبعد:

فإن التربية صناعة الإنسان، وأداة إعداده لمتطلبات الزمان فحيثما حسنت وجادت أدواتها حسن المصنوع وجاد المنتج وصار النجاح حليفة في كل مجال وأوان.

والمناهج أداة التربية في صناعة الأفراد وإعدادهم وتنميتهم في المعارف والمهارات والوجدان عليها تقع مهمة البناء المعرفي والاجتماعي والقيمي والجسمي لأبناء المستقبل.

ولما كانت مهمة التربية إعداد الأفراد للحياة والحياة لا تعرف الركود والثبات فلا بد من ارتقاء المناهج بوصفها وسيلة التربية في تحقيق مهمتها إلى مستوى التطور والتعقيد الذي يحصل في مجالات الحياة كافة. وتأسيساً على ذلك تطور مفهوم التربية ومفهوم المناهج التربوية ولم يعد مقبولاً من المنهج التربوي أن يبقى متمحوراً حول المادة الدراسية وشحن الأذهان بها بوصفها غاية بحد ذاتها إنما أصبح مطلوباً من المنهج أن يستجيب لمتغيرات الحياة ومتطلبات تأهيل الأفراد لقيادة الحياة والسيطرة على متغيراتها ومستحدثاتها وعلى هذا الأساس ظهرت الكثير من التصميمات للمناهج التربوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والفلسفات التربوية التي تستند إليها هذه الاتجاهات.

ولما كان المعلم أو المدرس هو العنصر الفاعل في عملية تنفيذ المنهج فلا بد من أن يكون على بينة من حركة التطور في المناهج التعليمية والتصميمات الحديثة لها وخصائصها وعناصرها لكي يكون قادراً على التعامل معها ووضع الخطط الفاعلة لتنفيذها في الواقع العملي التطبيقي. لذلك مست الحاجة إلى أن تكون مادة المناهج جزءاً مهماً في برنامج إعداد المدرسين في كليات التربية والمعلمين، ولما كانت طرائق التدريس تشكل عنصراً من عناصر المنهج ولها الدور الرئيس في تنفيذه أصبحت دراستها مكملة لدراسة المنهج وملازمة له وعلى

هذا الأساس كانت مادة المناهج وطرائق التدريس من المواد الأساسية في برامج إعداد المعلمين والمدرسين وانطلاقاً من هذه الحقيقة رأى المؤلف أن يضع بين أيدي المدرسين والمعلمين وطلبة كليات التربية والمعلمين ما يمكن أن يفيدهم في الإلمام بمفهوم المنهج ونظرياته، وأسس بنائه، وعملياته، وطرائق تدريسه مشدداً على المفهوم الحديث للمنهج وتصميماته والأسس التي يقوم عليها فجعل كتابة في أحد عشر فصلاً هي:

الفصل الأول: المنهج بين التقليد والتجديد

تناول فيه المفهوم التقليدي للمنهج والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها، والمفهوم الحديث للمنهج وسمات المنهج الحديث وميزاته والعوامل المؤثرة فيه وأنواع المناهج, ونظريات المنهج.

الفصل الثاني: عناصر المنهج

عرض فيه أهداف المنهج، ومصادر اشتقاقها، وتصنيفاتها، ومستوياتها ومعاييرها، والمحتوى، ومكوناته، والخبرات المباشرة، وغير المباشرة وتنظيم المحتوى، ومعايير التنظيم، والأنشطة التعليمية، ومعايير اختيارها والتقويم ومجالاته وأنواعه، وشروطه.

الفصل الثالث: أسس المنهج الحديث

عرض فيه الأسس الفلسفية، والأسس المعرفية، والأسس النفسية والأسس الاجتماعية، والأساس التكنولوجي والبيئي.

الفصل الرابع: تصميم المنهج التعليمي

تناول فيه أهمية التصميم، والعوامل المؤثرة في تصميم المنهج، وخطوات تصميم المنهج، واتجاهات تصميم المنهج ونماذج من تصميم المنهج، وأنواع تصميمات المناهج المختلفة.

الفصل الخامس: تنفيذ المنهج

تناول فيه عوامل تنفيذ المنهج، والمبادئ العامة التي يجب مراعاتها في تنفيذ المنهج، والاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم عليها عملية التنفيذ وفعاليات الطالب وطرائق التدريس في تنفيذ المنهج وعمليات تنفيذ المنهج.

الفصل السادس: تقويم المنهج

عرض فيه شروط تقويم المنهج، وأخلاقيات التقويم، ومجالات التقويم في المنهج، وأغراض التقويم، ومراحل التقويم ونماذج تقويم المنهج.

الفصل السابع: تطوير المنهج

عرض فيه مفهوم التطوير والحاجة إلى التطوير، وأسس تطوير المنهج وأساليب تطوير المنهج، وخطوات تطوير المنهج، والشروط اللازمة لعملية تطوير المنهج، ومجالات التطوير، ومعوقات التطوير.

الفصل الثامن: الكتاب المدرسي ومعايير صناعته

عرض فيه العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي، والأسس التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي، ودليل المعلم وعلاقته بالمنهج والكتاب المدرسي ومحتويات الدليل، وعناصر الكتاب المدرسي، ومعايير تقويم الكتاب المدرسي.

الفصل التاسع: التدريس مفهومه وأسس ومهماته

عرض فيه مفهوم التدريس، والتعليم، والتدريب، والطريقة، والاستراتيجية والأسلوب وعناصر العملية التدريسية، وأسس التدريس الفاعل، ومعايير الطريقة الجيدة، والعوامل المؤثرة في اختيار الطريقة، ومهمات التدريس وتصنيفات طرائق التدريس.

الفصل العاشر: طرائق التدريس القديمة

عرض فيه. طريقة المحاضرة وخطواتها وعيوبها وميزاتها، وطريقة التسميع وخطواتها وعيوبها وميزاتها، وطريقة المناقشة، وخطواتها وأساليبها وميزاتها وعيوبها، والطريقة الاستقرائية وخطواتها وميزاتها وعيوبها، والطريقة القياسية، وخطواتها وعيوبها وميزاتها.

الفصل الحادي عشر: طرائق التدريس الحديثة

عرض فيه، كل من طريقة المشروعات، والوحدات، وحل المشكلات، والاكتشاف والتعلم باللعب، وتمثيل الأدوار، والعصف الذهني، والتعليم المتمايز، والحقيبة التعليمية والتعليم المبرمج والتعليم الإلكتروني، وخطوات كل من الطرائق المذكورة، وميزاتها وعيوبها.

وآخر قولي أن الحمد لله آملاً أن أكون أسهمت مع من سبقني من باحثين وعلماء أجلاء في تقديم خدمة للمعلمين والمعلمات قادة الأجيال وصناع الرجال لبناء غدٍ أفضل بإذن الله ومنه التوفيق.

المؤلف



الفصل الأول

المنهــــــــج بين التقليد والتجديد

المنهج بين التقليد والتجديد

تمهيد

ليس جديداً القول إن التربية لازمة من لوازم الحياة الإنسانية، لا يمكن للفرد الإنسان أن يؤدي دوره في صنع الحياة، وقيادتها من دون التربية التي تطورت في أساليبها واتجاهاتها تبعاً لتطور الحياة وتعقيداتها فبعد أن كانت الأسرة وحدها قادرة على تربية الأبناء وإعدادهم لمتطلبات الحياة عندما كانت الحياة بسيطة لا تقتضي أكثر من محاكاة الأبناء للآباء والبنات للأمهات صارت غير قادرة على تربية الأبناء من دون الاستعانة بالمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة التي تخصصت بالتربية على وفق برامج تربوية لا تعرف الركود والثبات بل تتطور وتتغير تبعاً للتطور والتغير السريع الذي تشهده الحياة في مجالاتها المختلفة.

وإذا كانت التربية شأناً من شؤون الحياة الإنسانية فإن المنهج التربوي وسيلتها به يعدل السلوك، وتنمى القدرات، وتكوّن العادات، والاتجاهات، وتهذب الأخلاق، وتنمى الميول؛ فنظام المنهج التربوي هو الغذاء الذي تقدمه التربية لهذا الكائن الإنساني الذي أراده اللـه أن يكون خليفة في الأرض يصنع الحياة، ويقودها، وإذا ما صلح هذا الغذاء، واستجاب لمتطلبات الفرد الإنسان في مواجهة المتطلبات صلح الإنسان، وتمكن من قيادة الحياة، ومواجهة مشكلاتها، وإن قصر عن ذلك قصر الإنسان عن بلوغ الغايات ونيل المقاصد.

ولما كانت التربية قد تطورت من حيث مفهومها وأهدافها، ووظيفتها فلا بد أن يمتد هذا التطور إلى وسائلها التي يعد المنهج قطب الرحى فيها لما له من أهمية، ومركز حيوي في العملية التربوية يزداد ويتطور مع تطور الحياة، وتعقيداتها الأمر الذي دعا المعنيين بالتربية إلى الاهتمام بالمنهج تخطيطاً، وتنفيذاً وتقويماً، وتطويراً فنجم عن ذلك أن يتطور مفهوم المنهج، ويتحدث بالشكل الذي يستجيب للمتغيرات والاتجاهات التربوية الحديثة.

وتأسيساً على ما تقدم كان للمنهج مفهومان:

الأول: المفهوم التقليدي. وقد بني على أساسه المنهج التقليدي.

الثاني: المفهوم الحديث. وقد بني على أساسه المنهج الحديث.

وقبل الحديث عن المفهوم التقليدي والحديث للمنهج نحاول بيان المعنى اللغوي لكلمة منهج من خلال جذرها اللغوي نهج، فيقال: طريق نهجٌ: بَيّن واضحٌ، وطرق نهجةٌ، وسبيل منهجٌ، وقد جاء في قوله تعالى: (وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللـهُ وَلاَ تَتَّبِعْ أَهْوَاءهُمْ عَمَّا جَاءكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاء اللـهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَآ آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الخَيْرَاتِ إِلَى الله مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ) (المائدة 48).

وانهج الطريقُ: وَضُحَ واستبان وصار نهجاً واضحاً بيناً. والمنهاج: الطريق الواضح. ونهجت الطريـق: أبنتُـه، وأوضحته، يقال اعمل على مـا نهجتُـه لـك. ونهجـتُ الطريـق سـلكته، وفـلان يسـتنهجُ سـبيل فـلان، أي يسـلكُ مسلكه(1).

أما اصطلاحاً فإن مصطلح منهج Curriculum يرجع في الأصل إلى جذر الكلمـة اللاتينيـة currere التـي تعني ما يجري في دورات السباق، أو مضمار السباق، ثم أطلقت كلمة المنهج عـلى المقـرر الـدراسي، ثـم صـارت تعني المحتوى، والأهداف، والأنشطة التعليمية وطرائق التعليم، والتعلم والمتعلم، وبيئة التعلم، وهذا يعنـي أن المفهوم الاصطلاحي للمنهج لم يبق واحداً بل تطور من المفهوم القديم الذي يطلق عليه المفهوم التقليدي وعلى أساسه بني المنهج التقليدي إلى المفهوم الحديث الذي على أساسه بني المنهج الحديث، ولا بـد للـدارس مـن أن يسأل عن كلا المفهومين وخصائص المنهج الذي يبنى على أساس كـل مـنهما وكيـف ينظـر كـل مـنهما إلى المـادة الدراسية، والمتعلم والمعلم، وطرائق التدريس الملائمة له، والعناصر التي يتكون منها وهذا مـا سـنحاول بيانـه في الآتي:

المفهوم التقليدي للمنهج

إن المفهوم التقليدي للمنهج يتأسس على مفهوم التربية القديمة التي كانـت تنظـر إلى المعرفـة عـلى أنهـا غاية بحد ذاتها لأنها هي التي تؤدي إلى تعديل سلوك الفرد بمجرد معرفته لها وتمكنه منهـا، ويـرى أصـحابها أن مجرد معرفة الحق تؤدي إلى اتباعه.

فالمنهج القديم يبنى على نظرية المعرفة التي تتبنى المبدأ القائل إن كثرة تلقي الطالـب للمعـارف تـدرب عقله، وتنمي ذكاءه، لذلك فإن المعرفة هي المحور الذي يدور حوله المنهج القديم بوصـفها أبـرز ثمـار الخـبرات الإنسانية.

وقد عرف المنهج التقليدي تعريفات عديدة منها:

- هو مجموعة المواد الدراسية Subjects التي يقوم المتخصصون بإعدادها، أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها، أو تدريسها، ويسعى الطلاب إلى تعلمها، أو دراستها (سعادة، وإبراهيم، 2004).
- هو مجموعة المواد الدراسية، أو المقررات اللازمة لتأهيـل الطلبـة في مجـال دراسي معـين مثـل مـنهج الرياضيات، ومنهج اللغات، ومنهج التربية والعلوم، وغيرها.
- هو كل المفردات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ.

(1) ابن منظور مادة نهج.

- هو عبارة عن المقررات الدراسية الموضوعة في صورة مواد دراسية يراد من الطلبة دراستها في مرحلة معينة من مراحل الدراسة.
- هو المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة إكسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين، والاستفادة منها.

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات فإن المفهوم القديم للمنهج لا يتجاوز المادة الدراسية التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، وإن المطلوب هو تحفيظ هذه المادة للمتعلمين بوصفها لب العملية التعليمية، وأن وظيفة المدرسة بموجبه تقتصر على تقديم المعرفة إلى الطلبة، واختبار مدى قدرتهم على حفظها واستيعابها؛ فالمنهج التقليدي يقدس المعرفة بوصفها التراث القيم الذي يرثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، ويجب المحافظة عليه، وعدم التقليل من قيمته.

وبالعودة إلى التعريفات التي مرّ ذكرها لا نجد فيها إشارة إلى أهداف التعليم، ولا يتعدى دور المعلم فيها عملية التلقين، ولا يراد من الطالب سوى التلقي والحفظ والاستظهار، وبذلك فإن المنهج التقليدي يدور حول المادة الدراسية من دون سواها كما لا نجد فيها أية إشارة إلى الأنشطة المدرسية والخبرات المباشرة، وأن المنهج مقصور على ما يجري بين جدران المدرسة.

سمات المنهج التقليدي

يتسم المنهج التقليدي بما يأتي:

1. التشديد على المعلومات بوصفها غاية بحد ذاتها.
2. النجاح في الامتحانات المدرسية الهدف الأساس من أهداف تدريس المادة الدراسية.
3. الكتاب المدرسي يعد المصدر الأساس لتزويد الطلبة بالمعلومات، وأن العملية التعليمية مقصورة على ما يتضمن الكتاب من معلومات.
4. التركيز على عنصر المحتوى وإهمال الأهداف، وكيفيات التدريس، والتقويم.
5. استبعاد كل نشاط يتم خارج جدران قاعة الدراسة.
6. اقتصار دور المعلم فيه على تقديم المعلومات وشرحها وتفسيرها والتعليق عليها.
7. المعلم الجيد فيه هو ذلك المعلم الملم بالمادة القادر على توصيلها للطلاب.
8. التركيز على الجانب العقلي للمتعلم وإهمال الجوانب الأخرى.
9. يقتصر دور الطالب فيه على الحفظ والاستظهار.
10. الطالب الجيد هو ذلك الطالب القادر على حفظ أكبر قدر ممكن من المادة واستظهارها.

11. الامتحانات فيه تهتم بقياس كمية المعلومات التي استوعبها الطلبة.
12. تنظم المواد بموجبه بصورة مواد منفصلة غير مترابطة.
13. تتسم المواد التعليمية فيه بضخامة حجمها، وكثرة مفرداتها.

عيوب المنهج التقليدي

يؤخذ على المنهج التقليدي أن له أثاراً سلبية كثيرة تتمثل بالآتي:

1. يدفع الطلبة إلى حفظ المواد الدراسية من دون ربطها بالواقع الذي يعيشون فيه لأن المادة بموجبه هي الغاية.
2. الطالب فيه سلبي لأنه مجرد متلقٍ غير مشارك يفتقر إلى الحيوية والنشاط.
3. يهمل حاجات الطلاب، واهتماماتهم وميولهم، ولا يقيم وزناً لها.
4. يفتقر إلى تشجيع الطلبة على البحث والاطلاع.
5. الطالب فيه يعتمد على المعلم والكتاب المدرسي في عملية التعلم، ولا يعتمد على نفسه.
6. يشدد على الطرائق التي تؤدي إلى الحفظ.
7. لا يؤدي إلى بناء شخصية المتعلم بشكل متوازن لأنه يهتم بالجانب العقلي، ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية.
8. التعلم فيه قليل الفائدة لعدم ارتباطه بالواقع ولوجود فصل بين المواد التعليمية التي يقدمها هذا المنهج ومتطلبات الحياة.
9. لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ويطلب من الجميع الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد.
10. يفتقر إلى تمكين الطلبة من مواجهة المشكلات التي قد تواجههم في الحياة لأنه مبني في الأساس على معطيات المادة الدراسية لا على أساس متطلبات الحياة.
11. يفتقر إلى التكامل والترابط بين المواد الدراسية لعدم وجود تنسيق بين واضعي المناهج من المتخصصين في المواد المختلفة، إذ يشدد كل متخصص على مادته من دون الاهتمام بربطها مع المواد الأخرى.
12. لا يتضمن أنشطة خارجية، ولا يهتم بربط المدرسة بالمجتمع والبيئة المحلية.
13. لا دور للمعلم والمتعلم في اختيار مفرداته وليس لهما أي هامش من الحرية في التعامل مع مفرداته.
14. لا يسمح بالإبداع والابتكار.

15. يهمل الجانب التطبيقي، والنشاط العملي ولا يهتم بالجوانب المهارية والمهارات الأدائية، ويقتصر على الجوانب اللفظية والنظرية فقط.
16. يهمل توجيه سلوك الطلبة لأنه مبني على الاعتقاد بأن المعرفة وحدها كافية لتوجيه السلوك.
17. يهمل تكوين الاتجاهات والعادات الإيجابية، وتنمية الميول لدى الطلبة.
18. يفتقر إلى التنويع والتجديد في طرائق التدريس لاعتماده على الإلقاء والتلقين.
19. إن هذا المنهج قاصر عن تزويد المجتمع بالمواطن الكفء القادر على تأدية دوره بفاعلية في حياة المجتمع.
20. لا يربط بين ما يجري في المدرسة ومتغيرات البيئة والمجتمع.

المبادئ التي يتأسس عليها المنهج التقليدي

هناك مجموعة من المبادئ يتأسس عليها المنهج التقليدي هي:

1. إن وظيفة التربية الأساسية هي التشديد على المعارف ونقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل، وهذا ما كانت تتبناه التربية القديمة التي تشدد على المحافظة على تراث الماضي ونقله إلى اللاحقين.
2. اعتبار المواد الدراسية وسيلة التراث والحقائق الخالدة.
3. الاعتقاد بأن التعليم الذهني والتربية العقلية هي التربية بعينها.
4. الاعتقاد بأن لكل مادة دراسية قيمة ذاتية ولها دور في شحذ العقل وتنميته.
5. الاعتقاد بأن الفرد إذا زادت معرفته يرى الصواب، ويزداد فهمه لشؤون الحياة.
6. النظرة إلى المتعلم على أنه ذلك الفرد الذي يستطع رواية الأخبار وإلقاء الأشعار، والحديث عن جوانب الحياة المختلفة، والحوار والمناقشة وأن التمكن من ذلك يعني أن الفرد مثقف.
7. إن ما يتعلمه الصغار يجب أن يحدده الكبار المتخصصون في المواد الدراسية، لأن الصغار غير ناضجين لا يستطيعون معرفة ما يجب أن يدرسوه.
8. الاعتقاد بأن الطفولة مرحلة تحتاج إلى الصرامة والشدة.
9. الاعتقاد بأن هضم المواد الدراسية هو لب العملية التعليمية (عطية،2008).

العوامل التي أدت إلى تطور مفهوم المنهج

في ضوء المآخذ والآثار السلبية التي ترتبت على المنهج التقليدي تطور مفهوم المنهج وانتقل من المفهوم الضيق الذي لا يتعدى المادة الدراسية المرادف للمقرر الدراسي إلى المفهوم الواسع الذي يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية وذلك بفعل العوامل الآتية:

1- النتائج التي أظهرتها الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس التي أثبتت أن الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة يؤثر أحدها في الآخر، وأن تنميتها تتطلب الاهتمام المتوازن بجميع هذه الجوانب بشكل متوازن. وعلى هذا الأساس صارت التربية تشدد على النمو الشامل المتوازن لشخصية المتعلم الأمر الذي تطلب إعادة صياغة مفهوم المنهج، وجعل المنهج يعنى بالجانب العقلي والجسمي، والانفعالي للمتعلم.

2- التطور العلمي، والتكنولوجي الذي حصل ويحصل في مجالات الحياة تطلب إعادة النظر في المنهج ليواكب هذا التطور ويؤهل المتعلمين للتعامل مع المتغيرات الجديدة.

3- تطور الفكر التربوي ونظرته إلى وظيفة التربية على أنها تعديل سلوك المتعلم على وفق متطلبات نمو المتعلم، وحاجاته وفلسفة الدولة والمجتمع.

4- ما أظهرته الدراسات والبحوث التي تناولت المنهج التقليدي من نتائج أثبتت قصوره عن الإيفاء بما يراد من العملية التربوية في ظل المتغيرات الجديدة.

5- ظهور النظريات وما ترتب عليها من اتجاهات حديثة تؤكد على وجوب إيجابية المتعلم، وحيويته ونشاطه في العملية التعليمية بوصفه هو المستهدف وينبغي أن يكون المحور فيها، وتأثر طبيعة المنهج بالنظريات التربوية الحديثة.

6- الدعوة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة تتطلب إعادة النظر في بناء المنهج بوصف طرائق التدريس تمثل مدخلاً من مدخلات نظام المنهج يتبادل التأثير والتأثر في المدخلات الأخرى في ضوء مفهوم النظم الذي تعتبر العملية التعليمية بموجبه نظاماً متكاملاً له مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، وكون جميع عناصره تتفاعل وتتكامل مع بعضها لتؤثر في محصلة العملية التربوية .

7- الانفجار المعرفي والثورة في مجال المعلوماتية، وتكنولوجيا المعلومات التي دخلت مجالات الحياة المختلفة.

8- ظاهرة العولمة واستحقاقاتها وظهور التكتلات السياسية، والاقتصادية وما يترتب عليها من مستجدات في المجال الثقافي والسياسي والمعرفي.

9- التشديد على بعض الاتجاهات الحديثة كالحرية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان التي يراد أن تأخذ طريقها إلى التربية عن طريق المناهج.

10- الدعوة إلى ربط التعليم بسوق العمل التي تقتضي تغيير أدوار المعلم والمتعلم وربط المؤسسات التعليمية بالمؤسسات الإنتاجية والخدمية تجسيداً لمبدأ ربط التعليم بالحياة،

واكتساب مهارات العمل.

المفهوم الحديث للمنهج

بما أن المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهدافها فلا بد أن يشتق مفهومه من مفهوم التربية التي يتأسس عليها وعلى هذا الأساس فإن المفهوم الحديث للمنهج مشتق من المفهوم الحديث للتربية الذي بموجبه تغيرت وظيفة التربية من تزويد المتعلم بالمعلومات كما كان عليه الحال في المنهج التقليدي إلى تعديل سلوك المتعلم على وفق متطلبات نموه أولاً، وحاجات المجتمع، ومتطلبات الفلسفة التربوية التي تتبناها ثانياً، وذلك بعد أن توصل المربون إلى أن سلوك الإنسان لا يمكن تعديله بمجرد تزويده بالمعلومات لأن الإنسان ليس بالضرورة أن يعمل بما يعلم؛ إنما هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن توجه سلوك الإنسان منها ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو روحي، ومنها ما هو جسمي، وإن هذه العوامل تتداخل مع بعضها فتؤدي مجتمعة إلى تكوين اتجاهات الفرد وميوله وعاداته، وقيمه، وأنماط تفكيره. فضلاً عن أثر طرائق التدريس، وشخصية المدرس، وأساليبه في التعامل مع طلبته، وتنظيم بيئة التعلم في تعديل سلوك المتعلم وتعلّمه.

وعلى أساس ما تقدم ظهر المفهوم الحديث للمنهج الذي أصبح المنهج بموجبه يشتمل على جميع الخبرات التي تهيؤها المدرسة، وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها بقصد تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته، وجعله عضواً فعالاً في المجتمع الذي يعيش فيه وهو بذلك يكون أكثر اتساعاً من المفهوم التقليدي للمنهج.

وقد عرف المنهج الحديث تعريفات عديدة منها:

- هو مجموع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة تلاميذها على تحقيق النتاجات التعليمية بأفضل ما تستطيعه قدراتهم (اللقاني،1995) .
- هو جميع ألوان النشاط التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة، وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها (إبراهيم، 1980).
- هو جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم، وتفاعلهم معها. وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم، أو تعديله، ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية (عبد الموجود، وآخرون،1979).

- هو مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين وتجري تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم (فرحان، وآخرون، 1999).
- وقد عرفه جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم (سعادة، وإبراهيم،2004) .
- وعرف أيضاً بأنه كل دراسة، أو نشاط، أو خبرة يكتسبها الطالب أو يمر بها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها داخل الصف أو خارجه.

وفي ضوء ما تقدم فإن المنهج لا يقتصر على المفردات الدراسية بل يشتمل على الأنشطة والخبرات التي يقوم بها الطالب داخل المدرسة و خارجها، وهو لا يقتصر على المادة الدراسية إنما يشمل أهداف العملية التعليمية، وتقويمها، والمتعلم وما يتصل به من جوانب شخصية عقلية ووجدانية، وجسمية، وذلك يعني:

1- أن أهداف التعليم في المنهج الحديث لا تقتصر على المعارف بل تتعداها إلى تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم.
2- أن التعليم لا يقتصر على ما يجري بين جدران قاعة الدراسة إنما يتسع ليشمل ما يمارسه الطلبة من أنشطة تعليمية خارج المدرسة ما دام يجري تحت إشراف المدرسة وتهيئتها.
3- أن الأنشطة التي يمارسها الطلبة تعد جزءاً من المنهج يخطط لها، وتقوّم نتائجها.
4- أن المنهج الحديث يتسع ليشمل الأهداف التربوية والتعليمية، ومحتوى المادة الدراسية، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المدرسية، ودور المعلم والمتعلم، وعملية التقويم.
5- أن الخبرة في المفهوم الحديث للمنهج هي وحدة بناء المنهج وهي أشمل من المعرفة لأن الخبرة تتضمن الجانب الوجداني والمهاري إلى جانب المعرفة، في حين يقتصر المفهوم التقليدي على الجانب المعرفي فقط.

سمات المنهج الحديث

في ضوء ما تقدم حول مفهوم المنهج وما تشير إليه الأدبيات فإن المنهج الحديث يتسم بالآتي:

1- السعة. إن المنهج الحديث يتسم بالسعة لأنه يشتمل على المعارف، والخبرات، والمهارات، والأنشطة التي تخطط لها المدرسة، وتقدمها إلى الطلبة.

2- الشمول ومن سمات المنهج الحديث أنه يتسم بشموله جميع جوانب شخصية المتعلم، واهتمامه بالتنمية الشاملة لشخصية المتعلم بشكل متوازن .

3- التكامل إن المنهج الحديث يتسم بالاهتمام بمبدأ التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، واكتساب الخبرات المباشرة، وغير المباشرة على عكس المنهج التقليدي الذي يهتم بالجانب النظري أكثر من التطبيقي.

4- الارتباط بالواقع المنهج الحديث يهتم بربط الخبرات التي يقدمها بالواقع الذي يعيشه الطلبة فيكون التعلم فيه ذا معنى عند المتعلم.

5- الهدف فيه تلبية حاجات الطالب والمجتمع، وتسخير المحتوى لخدمة هذا الهدف.

6- التشديد على إيجابية الطالب ونشاطه وحيويته، واعتماده على نفسه في عملية التعلم، وجعله محور العملية التعليمية بدلاً من المادة الدراسية.

7-مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال تنويع الأنشطة والخبرات التي يقدمها.

8- دور المعلم فيه منظم وموجه، وميسر للعملية التعليمية وليس المصدر الوحيد للمعرفة.

9- مصادر التعلم فيه متعددة ولا تقتصر على الكتاب المدرسي.

10- بيئة التعلم فيه تتسع لتشمل البيئة المدرسية والبيئة المحلية والاجتماعية.

المبادئ التي يتضمنها المفهوم الحديث للمنهج

إن أهم المبادئ التي يتضمنها المفهوم الحديث للمنهج تتمثل بالآتي:

1) إن المنهج هو مجموع ما يمارسه المتعلم من أنشطة وخبرات مخططة وليس مجرد مقررات دراسية.

2) إن جودة التعليم تعني مساعدة الطلبة على التعلم من خلال توفير الظروف اللازمة لتحقيق أفضل تعلم.

3) إن جودة التعلم تعني مساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف التربوية المخطط لها ورفع قدراتهم، واستعداداتهم إلى المستوى الذي يتوقعونه ويرغبون فيه .

4) إن المنهج ينبغي أن يكون مرناً متكيفاً مع حاضر التلميذ ومستقبله، ويتيح للمعلمين فرصة التوفيق بين أساليب التعليم، وخصائص نمو التلاميذ.
5) إن المنهج ينبغي أن يحرص على الأصالة والتقدمية والوطنية والعالمية، فلا يجوز أن ينغلق على الماضي، أو يتخلى عن الأصالة والتراث بدعوى الانفتاح على العالم.
6) إن عملية إعداد المنهج ينبغي أن تكون عملية تعاونية تشاركية يكون لكل من يؤثر في المنهج أو يتأثر فيه دور فيها.
7) إن المنهج الحديث ينبغي أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته، وطبيعة المتعلمين وخصائصهم، وما توصلت إليه البحوث والدراسات من نتائج تم التحقق من صحتها.
8) إن المنهج ينبغي أن يحرص على عملية التفاعل البناء بين المعلم والمتعلم والمدرسة والمجتمع والبيئة المحلية.
9) أن يحتوي على جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها.
10) أن يتم اختيار خبراته وأنشطته في ضوء الإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

ميزات المنهج الحديث

يتميز المنهج الحديث بما يأتي:

1) يوفر نمواً شاملاً متوازناً لشخصية المتعلم.
2) يساعد المتعلمين على التكيف ومواجهة المتغيرات التي تحصل في مجالات الحياة المختلفة لأنه يرتبط بالواقع الذي يعيشه الطالب ومتطلباته.
3) يوفر للطالب فرصة اختيار الأنشطة التي تلبي رغباته وتلائم قدراته وتشبع حاجاته.
4) يشدد على تنسيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة.
5) يحبب المدرسة لأنفس المتعلمين من خلال استجابته لميولهم ورغباتهم.
6) يمنح المتعلم والمعلم هامشاً كبيراً من الحرية، فيساعد على الابتكار والإبداع في التعليم والتعلم.
7) يجعل التعلم ذا معنى لأنه يوظف المواد التعليمية لخدمة المتعلم والمجتمع والمدرسة بموجبه تقدم ماله صلة بمتطلبات الحياة.
8) يحرص على ترابط المواد التعليمية وتكاملها.

9) مواده وأنشطته يتم اختيارها على وفق معايير أهمها مراعاة قدرات المتعلمين، واستعداداتهم واحتياجاتهم.

10) عملية التقويم فيه تتسم بالشمول.

11) يتسم بالتطور المستمر من خلال خضوعه إلى عمليات تقويم مستمرة بدءاً من التخطيط وانتهاءً بالتطوير يترتب عليها عملية تطوير وتعديل مستمرة في ضوء نتائج التقويم.

12) يهتم بالخبرات المباشرة وغير المباشرة ويوازن بين الجانب النظري والتطبيقي.

مكونات المنهج الحديث

إذا كان المنهج التقليدي يقتصر على المقررات الدراسية فإن المنهج الحديث يتجاوز ذلك فيشمل:

- المقررات الدراسية التي تحتوي على الخبرات والمعلومات التي يتم اختيارها على أساس صلتها بالحياة والبيئة وحاجاتها، وارتباطها بحاجات المتعلمين والمجتمع، ومعطيات المادة أو المعرفة وما يحصل من تطوير فيها، ومراعاة قدرات المتعلمين.
- الكتب المدرسية والمراجع التي تعتبر ترجمة للمقررات الدراسية.
- الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة من مواد وأجهزة؛ إذ تعد جزءاً مهماً من المنهج في ظل المفهوم الحديث.
- الأنشطة التي يمارسها الطلبة وتعد مكملة للمنهج سواء تتم ممارستها داخل المدرسة أم خارجها.
- الامتحانات وأساليب التقويم من خلال أثرها في توجيه عمل المعلم والمتعلم، وتزويد القائمين على تنفيذ المنهج بأساس وأرضية تبنى عليها الأحكام بصدد فعّالية المنهج في تحقيق أهدافه ومدى حاجته إلى تطوير أو تعديل.
- طرائق التدريس، تعد طرائق التدريس مكوناً رئيساً من مكونات المنهج في ظل المفهوم الحديث لما لها من أثر في تحقيق أهداف المنهج لأن المعلم لا يعلم بمادته فقط بل بالطريقة والأسلوب الذي يتبعه في تنظيم الموقف التعليمي وإدارة عملية التعليم.
- المباني وتجهيزاتها والتسهيلات الإدارية. تعد المباني والتجهيزات والأنظمة الإدارية المتبعة في المؤسسة التعليمية من العناصر المهمة في المنهج بالمفهوم الحديث لما لها من دور في تهيئة بيئة التعلم والمناخ التربوي للتعليم.

فالمؤسسة التعليمية ذات القاعات الدراسية الواسعة والأثاث الصالح، والساحات والملاعب الفسيحة، والحدائق الجملية، والمكتبات الغنية بالمصادر، والمختبرات الجيدة،

والمواصلات الميسرة، ونظام إداري وتشريعات سليمة توفر مناخاً محبباً لنفوس الطلاب يشعرون فيه بالانجذاب إلى المدرسة، والاندفاع للدراسة، الأمر الذي يساعد في تحقيق أهداف التربية.

موازنة المنهج الحديث بالمنهج التقليدي

في ضوء ما تقدم حول مفهوم المنهج الحديث والمنهج التقليدي وخصائص كل منها يمكن عقد موازنة بينهما كما يأتي:

المنهج الحديث	المنهج التقليدي
مفهوم المنهج يتسم بالسعة والشمول والمقرر الدراسي جزء من المنهج.	مفهوم المنهج مرادف للمقرر الدراسي ويتسم بالضيق.
يهتم بالتنمية الشاملة لشخصية المتعلم معرفياً ووجدانياً ومهارياً.	يهتم بالجانب المعرفي ويهمل الجوانب الأخرى.
يهتم بالكيف أكثر من الكم.	يهتم بالكم والماهية ويهمل الكيف.
يشدد على تنوع مصادر المعرفة.	الكتاب المدرسي المصدر الرئيس للمعرفة.
يهتم بالابتكار وتوليد الأفكار.	يؤكد نمطية المعرفة.
يعد المتعلم فيه محور العملية التعليمية.	تعد المادة الدراسية محور العملية التعليمية.
الطالب فيه إيجابي فاعل نشط.	الطالب فيه سلبي متلق مهمته حفظ المادة واستظهارها.
يهتم بتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع.	يعزل المدرسة عن المجتمع.
يتسم بالمرونة وقبول التعديل.	لا يقبل التعديل بسهولة.
المادة الدراسية فيه وسيلة لتحقيق غاية.	المادة الدراسية فيه غاية بحد ذاتها.
المواد الدراسية فيه تقدم مترابطة، ومصادرها متعددة.	المواد الدراسية فيه منفصلة عن بعضها، ومصدرها الكتاب المدرسي.
طرائق التدريس فيه متنوعة تبعاً لظروف الموقف التعليمي.	الطرائق السائدة فيه الإلقاء والتلقين.
يتم بناؤه في ضوء الأسس السايكولوجية.	يتم بناؤه على أساس التنظيم المنطقي.
أدوار المعلم فيه متعددة.	يقتصر دور المعلم فيه على نقل المعرفة إلى المتعلم.
يهتم بالأنشطة وتنوعها والتخطيط لها.	لا يهتم بالأنشطة ولا يعدها جزءاً من المنهج .
يهتم بالوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.	لا يهتم بالوسائل التعليمية.
وسائل التقويم فيه متنوعة تشمل جميع جوانب	تقتصر على الاختبارات التحصيلية التي تهتم

التعلم.	بالمحتوى التعليمي فقط.
يشدد على جميع عناصر المنهج بما فيها الأهداف والتنفيذ والتقويم والمعلم والمتعلم.	يهتم بالمحتوى واختياره.
علاقة المعلم مع الطلبة فيه مبنية على الاحترام والتعاون.	علاقة المعلم بطلبته علاقة تسلطية.
يهتم بتوظيف المادة في المجالات التطبيقية.	يهتم بحفظ المادة واسترجاعها.
يحكم على فعاليته من خلال الحكم على مدى تقدم الطلبة نحو الهدف.	يتم الحكم عليه من خلال مدى نجاح الطلبة في الامتحانات.
يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
ينمي روح التعاون بين الطلبة.	ينمي روح التنافس بين الطلبة.
يرفض الركود، ويخضع إلى عمليات تطوير وتغيير مستمرة لمواكبة تطورات العصر.	يتسم بالثبات والركود وعدم قبول التغيير.
يوفر فرص النمو المهني لدى المعلم.	يؤدي إلى الجمود الفكري لدى المعلم.
يهتم بتنمية القدرة على التعلم الذاتي.	المتعلم فيه لا يعتمد على نفسه بل على المعلم.
يوفر هامشاً كبيراً من الحرية للمعلم والمتعلم.	يسلب حرية المعلم والمتعلم، ولا يسمح بالابتكار.
يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية والاستفادة منها في عملية التعلم.	لا يوجه المدرسة نحو البيئة الاجتماعية ولا يعدها مصدراً من مصادر التعلم.
يوفر جواً ديمقراطياً في عملية التعليم.	لا يوفر جواً ديمقراطياً في عملية التعلم.
يسوده الإرشاد والتوجيه.	يهدد بالعقاب ويوقعه.
يسهم في تحبيب المدرسة إلى نفوس المتعلمين.	يسهم في خلق حالة من السأم والملل لدى المتعلمين من المدرسة، وحب الخروج منها.
تشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة فيه والمتأثرة به.	يعده المتخصصون في المادة.

العوامل المؤثرة في المنهج

تقسم العوامل المؤثرة في المنهج على نوعين:

1- العوامل الخارجية:

هي تلك العوامل التي تقع خارج عناصر المنهج ولكنها تؤثر فيها وتقتضي أن يحسب لها حسابها في عملية بناء المنهج ومنها:

أ. الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج، من المعروف أن المنهج لا بد له أن يستند إلى فلسفة تربوية معينة وبما أن الفلسفات التربوية تختلف في نظرتها إلى الطبيعة الإنسانية فلا بد أن يترتب على ذلك اختلاف أفكار المربين التي تأسست على تلك الفلسفات فالمربي الذي يؤسس أفكاره على الفلسفة المثالية مثلاً يهتم بالجانب العقلي والأخلاقي في المنهج، ويتجاهل تربية الجسم وحاجات المتعلمين النفسية؛ لأن المثالية تنظر إلى الإنسان على أنه يتكون من عنصرين منفصلين عن بعضهما هما العقل، والجسم، وبما أن العقل هو وسيلة الإنسان لإدراك ما في عالم المثل فينبغي الاهتمام بالعقل والتربية العقلية بوصفه هو السائس.

ب. سمات العصر وظواهره، من العوامل التي يمتد أثرها إلى المنهج سمات العصر وظواهره إذ لا بد للمنهج أن يستجيب لكل ما هو جديد ولا بد له أن يتعامل مع الظواهر الجديدة التي تدخل في تشكيل الحياة فعلى سبيل المثال أن المنهج يتأثر بالثورة التكنولوجية والتطور المعرفي، وظاهرة العولمة، وتكنولوجيا المعلومات، والاتجاه الديمقراطي، وغير ذلك مما يشهده العصر الذي يعيش المتعلم فيه لأن وظيفة المنهج إعداد الفرد للحياة وعلى هذا الأساس لا يمكن أن يكون خارج دائرة التأثر بظواهر الحياة ومستحدثاتها.

ج. متطلبات المجتمع، إن المنهج الحديث ينظر إلى المدرسة على أنها في خدمة المجتمع، ولما كان المجتمع هو الذي ينشئ المدرسة، وينفق عليها، ويجعل منها وسيلة لبناء أجياله القادمة التي يريدها فإنه يريد منها أن تسير في ركابه وتكون عوناً له في تحقيق ما يريد ولما كان المنهج وسيلته في ذلك فلابد له أن يتأثر بمتطلبات المجتمع ويكون ذا صلة وثيقة بالمجتمع ومتطلباته، وتشريعاته.

د. مصادر البيئة الطبيعية، إن المنهج الحديث يشدد على الاستفادة من المصادر الطبيعية في البيئة لأغراض التعلم والتعليم لذلك لابد أن يتأثر المنهج بهذه المصادر التي تتوافر في البيئة التي يعيش فيها الطالب.

2. العوامل الداخلية:

العوامل الداخلية التي يمكن أن تؤثر في المنهج هي تلك العوامل التي تتعلق بعناصر المنهج ومدخلاته وهي:

أ- أهداف المنهج وما يتصل بها من حيث:

- تنوعها.

- شمولها المجالات المعرفية والوجدانية، والحركية.
- صلتها بخصائص المتعلمين وقدراتهم واحتياجاتهم.
- صلتها بحاجات المجتمع ومتطلباته.
- مواكبتها التطور والتقدم الحاصل على مستوى المادة وتطبيقاتها.
- استنادها إلى الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع أو الدولة.

ب- المعلم وما يتصل به من حيث:

- إعداده لمهنة التعليم وإحاطته بطرائق التدريس.
- بناؤه الأكاديمي والثقافي.
- علاقته مع الطلبة وإدارة المدرسة والعاملين فيها.
- إيمانه بالفلسفة التربوية التي يقوم المنهج عليها.

جـ- المتعلم وما يتصل به من حيث:

- نضجه واستعداداته وخصائص نموه.
- حاجاته، وميوله، واهتماماته.

د.طرائق التدريس وأساليبها من حيث:

- ملاءمتها الموضوعات وأهداف التدريس، ومستوى المتعلمين، وظروف الموقف التعليمي.
- تنوعها، ومراعاتها الفروق الفردية.
- إثارتها دافعية المتعلمين وربط خبراتهم السابقة بالجديدة.
- إتاحتها فرص الاعتماد على النفس في التعلم.
- استخدامها الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم.

هـ- المعارف والخبرات والأنشطة التي يحتوي عليها المنهج من حيث:

- صلتها بأهداف المنهج.
- شمولها وتكاملها.
- تنوعها ومراعاتها الفروق الفردية.
- حسن تنظيمها.

ز- التجهيزات المادية والتسهيلات الإدارية من حيث:

- صلاحيتها.
- كفايتها.

- استجابتها لمتطلبات تنفيذ المنهج وتوفيرها بيئة تعليمية ملائمة.

أنواع المناهج التي يتعامل معها المتعلمون

يمكن تأشير أكثر من نوع من أنواع المنهج يتعامل معها الطلبة في المؤسسات التربوية وقد صنفت أنواع المناهج أكثر من تصنيف ولكن ما يهمنا التصنيف الذي تقسم بموجبه المناهج التعليمية على نوعين هما:

أ. **المناهج المخططة المقصودة** التي يجري تنفيذها سواء داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها بقصد تحقيق أهداف محددة يسعى إليها واضع المنهج أو منفذه و تقسم على نوعين أيضاً هما:

1. المنهج الرسمي.
2. المنهج الواقعي.

ب. **المنهج غير المخطط،** ويطلق عليه المنهج الخفي أو المستتر.

وفيما يأتي وصف لكل من هذه الأنواع علماً بأنها تمارس في المؤسسات التعليمية جميعها شئنا أم أبينا.

المنهج الرسمي **Common Curriculum**

يطلق هذا المصطلح على الوثيقة الرسمية للمنهج المقررة من الجهات المعينة بالتربية والتعليم التي تتضمن الأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس وأساليب التقويم التي تتولى المؤسسة التربوية تقديمها للمتعلمين، وهناك من يطلق عليها وثيقة المقررات الدراسية وقد عرف المنهج الرسمي بأنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للطلبة بقصد احتكاكهم بها، وتفاعلهم معها، فيحدث التعلم عن ذلك التفاعل والاحتكاك، ويتم تعديل سلوك التلاميذ فيتحقق لهم نمو شامل متكامل، وهذا هو هدف التربية. ويخطط هذا النوع من المناهج من جهة رسمية هي وزارة التربية أو إدارة التربية والتعليم. وهو يشمل:

- الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع أو الدولة.
- الهيكل التنظيمي والإداري لنظام التعليم والسياسات التعليمية المتبعة.
- نوعية المحتوى التعليمي والأنشطة الصفية وغير الصفية التي يراد ممارستها.
- مصادر المعلومات الموصى بها.
- وسائل التعليم والتقنيات التربوية، والمشاغل اليدوية والمختبرات وتجهيزاتها.
- التسهيلات الإدارية.

- البرامج الإذاعية والتلفزيونية المَعَدّة لأغراض التعليم.
- برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.
- أساليب القياس والتقويم.
- العلاقات الاجتماعية بين المدارس والأسر خاصة والمجتمع عامة.

وكل ما ينص عليه في وثيقة المنهج المصادق عليها والمقررة من الجهات الرسمية. ولكن هل ما يجري في الواقع يدل على تنفيذ المنهج الرسمي كما هو موضوع أو محدد؟ لو تفحصنا حال تطبيق المناهج الرسمية في المدارس بمراحلها المختلفة نلاحظ بوضوح أن هناك اختلافاً وفجوة قد تتسع أو تتقلص بين المنهج المنصوص عليه، وبين ما يطبق فعلاً في أرض الواقع. وهذا الاختلاف له أسبابه التي قد يكون منها:

- عدم إيمان إدارات المدارس بالمنهج المقرر.
- عدم إيمان أولياء الطلبة بالمنهج المقرر.
- عدم تأهيل إدارات المدارس والمعلمين للتعامل مع المنهج المقرر.
- عدم توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ المنهج.
- عدم ملاءمة المنهج لقدرات المتعلمين واهتماماتهم.
- الافتقار إلى نظام إداري يساعد على تطبيق المنهج.

وغير ذلك من الأسباب وما نريد الوصول إليه أن هذا الاختلاف بين المنهج الرسمي وتطبيقه أدى إلى ظهور النوع الثاني من المنهج وهو المنهج الواقعي الذي سيأتي الحديث عنه.

العوامل المؤثرة في المنهج الرسمي

إن المنهج الرسمي يتأثر بمجموعة من العوامل ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار من مصمميه ومنفذيه وهي:

1) مستوى نضج الطلبة وأعمارهم.
2) مدة العام الدراسي وعدد أيام الدوام، وعدد ساعات الدوام في كل يوم، وطول الحصة الدراسية.
3) طول المرحلة الدراسية وعدد المواد الدراسية التي تدرس فيها وعدد المواد التي تدرس في كل سنة.
4) جدول الدروس الأسبوعي وتوزيع المواد الدراسية بين الأيام والساعات الدراسية.
5) بناية المدرسة وتجهيزاتها ومقاعد الجلوس ونوعيتها، وعدد الطلبة في القاعة الواحدة.
6) ارتباط محتوى المنهج وأنشطته بالأهداف.

7) المعلم ومستوى تأهيله وكفاياته المعرفية والأدائية.
8) أساليب التدريس المستخدمة ومدى ملاءمتها للمحتوى وأهداف المنهج.
9) اللغة المستخدمة في التعليم ومدى ملاءمتها.
10) خصائص الطلبة وخلفياتهم الثقافية والمعرفية ومستوى دافعيتهم نحو التعلم.
11) مستوى قناعة المعلم وإدارة المدرسة والقائمين على عملية تنفيذ المنهج بمحتواه وأهدافه وطريقة تنظيمه.
12) مستوى تأهيل إدارة المدرسة وقدرتها على التعامل مع المنهج ومتطلبات تنفيذه.
13) حجم المعلومات والأنشطة والخبرات التي يتضمنها المنهج ونوعيتها.

مقترحات تحسين المنهج الرسمي

أشارت الفتلاوي (2006) إلى جملة من المقترحات التي رأت أنها يمكن أن تؤدي إلى تحسين المنهج الرسمي منها:

1) تزويد المعلمين بالكفايات المهنية والعلمية والتربوية اللازمة لتنفيذ المنهج.
2) ربط المنهج بمشكلات المجتمع وحاجاته وتوظيفه لمواجهة المشكلات التي يمكن أن يواجهها الطلبة في البيئة التي يعيشون فيها.
3) تضمين المنهج الحديث أحدث ما تم التوصل إليه في تكنولوجيا التعليم، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس.
4) توفير جميع الخدمات التربوية والتعليمية اللازمة لإنجاح المنهج في تحقيق أهدافه.
5) الاستفادة من آراء جميع القائمين على عمليات المنهج لأغراض تحسين المنهج وتطويره.
6) تأهيل المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها للتعامل مع المنهج.
7) الاهتمام بالأنشطة الصفية وغير الصفية والتخطيط وتقويم نتائجها.
8) إعادة النظر بالأنظمة والسياسات التعليمية التي تشكل نظام التعليم وجعلها منسجمة مع متطلبات المنهج.
9) مراعاة الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية في تحديد طول اليوم الدراسي والساعات الدراسية، وعدد المواد التي يتم تدريسها، وتوزيع المواد بين الحصص، وتنظيم جدول الدروس الأسبوعي بطريقة تنال رضا الطلبة والمدرسين.
10) الحرص على أن يترجم المنهج الرسمي الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع، ويحقق الأهداف التربوية المنشودة.

11) أن يحرص المنهج على سلامة اللغة المستخدمة في التدريس ووضوحها، ومقروئية الكتب المدرسية، ومدى إشراكيتها للطلبة.

المنهج الواقعي Real Curriculum

هو المنهج المنفذ فعلاً، أو الممارسات الواقعية التي يمارسها الطلبة والمعلمون فعلاً ويتعلم منها الطلبة ويعرف بأنه كل ما يكتسبه الطلبة من خبرات تعليمية على أيدي المعلمين ضمن الواقع البيئي الذي يعيشونه، وقد عرفه مرعي والحيلة (2001) بأنه الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة التي قد تكون مقصودة، أو غير مقصودة؛ فيتعلم منها المتعلم.

إن المنهج الواقعي يفترض أن يرتبط بالمنهج الرسمي من حيث المبادئ والقواعد والأهداف ولكن الواقع يشير إلى غير ذلك فهناك هدر واضمحلال وتردّ في نوعية الكثير من مخرجات المنهج ناجم عن وجود اختلاف بين المنهج الرسمي وتطبيقه في المواقف التعليمية أدت إلى حصول فجوة بين المنهج الرسمي الذي تم التخطيط له، وبين المنهج الواقعي(المنفذ فعلاً) والفرق بين المنهج الرسمي والمنهج الواقعي هو أن المنهج الرسمي واحد معروف أما المنهج الواقعي فهو متعدد متنوع يختلف من مدرسة إلى أخرى ومن معلم إلى آخر ومن مادة إلى أخرى، ومن بيئة إلى أخرى وذلك لوجود اختلاف في تطبيق المنهج الرسمي من حيث الممارسات التعليمية والتعلمية وقد تصل التطبيقات إلى حد التناقض وعلى أساس ما تقدم فإن المنهج الواقعي هو الجزء الذي يتم تنفيذه فعلاً من المنهج الرسمي داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها وبقصد منها.

كيف نقرب بين المنهج الرسمي والمنهج الواقعي

لا شك أن تحسين المنهج الرسمي بتطبيق المقترحات التي مرّ ذكرها يسهم في التقريب بين المنهج الرسمي والواقعي غير أن هناك مقترحات من شأنها تقليل الفجوة بين المنهجين أشار إليها جلاتهورن (1995) وهي:

- توفير المواد التعليمية المساعدة للمنهج ومنها دليل المعلم الذي يعينه على كيفية تنفيذ المنهج وتوضيح ما في المنهج من غموض، ومنها الوسائل والتجهيزات اللازمة لتنفيذ المنهج.
- تأهيل مديري المدارس وتشجيعهم على تحمل مسؤولية تطبيق المناهج في مدارسهم وتزويدهم بالكفايات اللازمة لذلك.
- اقتناع المديرين بجدوى المناهج الرسمية وتبنيهم لها.
- إتاحة الفرص اللازمة لتبادل الآراء بين جميع العاملين في المنهج.
- إسهام المعلمين في المنهج الرسمي من حيث الأهداف واختيار المحتوى والتنظيم.

- تأهيل المعلمين لتنفيذ المنهج.
- ضمان تأييد المجتمع للمنهج ورضا المتعلمين عنه.

المنهج الخفي Hidden Curriculum

هو المنهج غير المخطط له الذي يتحصل عليه الطالب بشكل غير مباشر من خلال العملية التعليمية فالمعلم على سبيل المثال عندما يعطي درجة لطالب على إنجاز الواجب فإن الغرض المباشر من هذه الدرجة هو قياس أداء الطالب في ذلك الواجب ولكن الطالب قد يتعلم من هذا الإجراء تحمل المسؤولية، أو التنافس وهذه أمور غير ظاهرة في الممارسة التي قام بها المعلم. فالمنهج الخفي هو مجموع العمليات العقلية والاتجاهات، والقيم والأداءات التي يكتسبها الطالب بصورة غير مباشرة (خارج المنهج المعلن أو الرسمي) طواعية بطريقة التشرب من دون إشراف، ونتيجة تفاعل المتعلم تفاعلات مختلفة مع زملائه ومعلميه،والإداريين في المدرسة، ومن خلال الأنشطة غير الصفية وبالملاحظة والقدوة (مرعي وآخرون، 1993)، وقد عرفه فايز(2003)، بأنه المنهج الذي يشير إلى تقديم الخبرات والقيم والاتجاهات، والممارسات الاجتماعية من خلال الحياة المدرسية، والتعامل مع الأفراد والمعلمين في قاعة الدرس من دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهج الرسمي. وقد يكون ما يتعلمه التلاميذ في هذا الإطار متعارضاً مع الأهداف الاجتماعية المعلنة.

فالمنهج الخفي مرتبط بالتعليم غير المقصود، أو التعليم المصاحب، ويرى جاكسون أن تأثيره أكبر من تأثير المنهج الرسمي أو المعلن في معظم الأحوال الأمر الذي يتطلب من المدرسة أن تأخذ بعين الاعتبار ما خلف المنهج الرسمي فتبني لنفسها منظومة قيمية خاصة بها تجعل منها موطن اعتزاز وافتخار وولاء لطلبتها (مرعي وآخرون، 1993)، والمنهج الخفي يتضمن القيم والمعارف، والعادات، والمعتقدات التي يمكن أن يكتسبها الطلبة بشكل غير مباشر من خلال العملية التعليمية وقد أطلقت عليه تسميات عديدة منها:

- المنهاج غير المقصود.
- المنهاج المستتر.
- المنهاج الباطن.
- المنهاج غير المقرر.
- المنهاج الذي لا يُدرّس.
- المنهاج الضمني.
- المنهاج الموازي.

ولكي يكون المنهاج الخفي ذا جدوى ينبغي أن يكون مرتبطاً بالمنهج الرسمي والواقعي علماً بأن المنهج الخفي يؤثر ويتأثر بكل من المنهج الرسمي والواقعي.

نظريات المنهــج

هناك عدد من النظريات التي أثرت في بناء المناهج التربوية ومحتواها لعلّ من أكثرها تأثيراً النظريات الأربع الآتية:

1. النظرية الموسوعية.
2. النظرية الجوهرية أو الأساسية.
3. النظرية البراجماتية.
4. النظرية التطبيقية أو البوليتكنيكية.

ولكل من هذه النظريات وجهات نظر في التربية والتعليم، وما يراد من التربية كان لها أثر في المناهج التربوية وسنحاول بيان ذلك فيما يأتي:

* **النظرية الموسوعية Encyclopaedism Theory**

تعد هذه النظرية جزءاً من الحركة الفكرية التي سادت في القرن السابع عشر، والثامن عشر في أوربا التي أطلق عليها عصر العقل أو عصر التنوير إذ ظهرت آنذاك فلسفة عقلية تجريبية لا تؤمن بأفكار ما وراء الطبيعة والدين، وتؤمن بالتغيير وتسعى إلى التجديد ولها بالعقل ثقة مطلقة وترى أنه خالد بقوته الذاتية قادر على استيعاب نظام العالم من دون تدخل المصادر الروحانية لذلك فإن أصحاب هذه النظرية يدعون إلى سمو العقل على الوحي، ويعتقدون أن الدين يربط العقل بسلاسل الجهل، وأن سعادة الإنسان لا يمكن أن تكون من خلال التسليم الأعمى بالعقيدة الدينية بل في تطوير الذهن ليكتشف الحقيقة. ويرون أن الإنسان قادر على إصلاح شؤون حياته إذ ما استخدم عقله استخداماً صحيحاً وعلى هذا الأساس فإنهم يرون أن نشر المعرفة، وتطوير العقل البشري أمران ضروريان لتقدم البشرية. ومن مسلمات هذه النظرية أن كل إنسان يتعلم تعلماً كاملاً ليبنى بناء سليماً حتى تكتمل طبيعته بمعنى أنه يجب أن يتعلم كل الأمور التي تسهم في تحقيق كمال الطبيعة الإنسانية بجميع الأساليب والوسائل لكي يستنير بالمعرفة والحكمة الحقيقية. ويرى جيفرسون – أحد منظري الموسوعية – أن تقدم البشرية لا يمكن أن يكون إلا بالعقل والعلم التجريبي، وحرية البحث.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن يكون التعليم عالمي التوجّه لأن الجهل سيعرض الحرية إلى الخطر ويؤدي إلى التحكم والاستبداد، وقد نادى كومينيوس بتكامل المعرفة البشرية

وإمكانية إتاحتها لكل إنسان لكي يكون الجميع مستنيرين.

ويرى كوندرسيه الذي كان نجماً من نجوم عصر التنوير أن الإنسان يمكن أن يكون آمناً إذا ما تحرر من قيود الخرافات والمعجزات والجهل.

إن النظرية الموسوعية تشدد على الآتي:

- أن تكون مهمة التربية الوصول إلى معرفة الحقيقة والمعرفة هي الحقيقة وهي الخير الأسمى، وبذلك تكون التربية عملية نشاط ذهني يؤديه كل من المعلم والمتعلم.
- تدريب المعلمين على الطرق التي يستطيعون بها تعبئة أدمغة الصغار بالمعلومات وعلى هذا الأساس فإن المناهج الموسوعية تزودهم بالمواد الدراسية.
- جعل الناس يعرفون أشياء كثيرة لكي يفهموا أي شيء تدركه الحواس والعقل والإلهام، وعندما يتعلم الناس كل الأشياء بكل الطرق فإنهم سيكونون جميعاً حكماء، وسيمتلئ العالم بالنظام والتنوير والسلام.
- أن تساعد التربية كل إنسان على الخروج من ظلمات الجهل لكي يعرف الجميع حقوقهم، وواجباتهم المدنية.
- التدريب العقلي والتفكير المنطقي والاستنتاج وتنمية قوى الفهم عن طريق المعارف والمعلومات.
- انتقاء الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى نضج العقل، والتحكم بالنفس، واحترام الآخرين والعلاقات الاجتماعية.
- اكتساب المعرفة من أجل المعرفة ذاتها والانتفاع بها واعتبار العقل مخزناً يجب أن يملأ بالحقائق.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول:

1. إن النظرية الموسوعية نظرية متحيزة للعقل من دون الجوانب الأخرى وقد قدمته حتى على الدين، ويبدو أن ذلك لا يخرج عن إطار كونه رد فعل للنظم التسلطية والملكية المطلقة، والتسلط الديني الذي كان سائداً آنذاك.

2. إن هذه النظرية تثير مسألة التعارض بين العقل والدين إذ يرى أصحابها أن الدين يعارض العقل وهذا لا يتماشى مع تأكيد ديننا الإسلامي الحنيف وتشديده على استخدام العقل وإعمال الفكر الذي تجلى في الكثير من الآيات القرآنية إذ ٹ ڈ

- (كَذَلِكَ يُبيِّنُ اللـهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ) (سورة البقرة 219)

- (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللـهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ) . (سورة آل عمران 191)
- (كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) (سورة يونس 24)

نلاحظ في الآيات تشديد الخالق جل وعلا على التفكير وإعمال الفكر وأداة التفكير هو العقل فكيف يتعارض إعمال الفكر في الأشياء والدين؟!

أما المنهج في هذه النظرية فينبغي أن يحدد مضمونه وينظم محتواه من مجموعة من الخبراء الذين يعطون قيمة كبيرة للعقل وتدريبه والترتيب المنطقي للمواد الدراسية .

أما طرائق التدريس من وجهة نظر الموسوعية فإنها تعد وسائل لإكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمبادئ لذلك فهي تشدد على التلقين والإلقاء يكون الطالب فيها متلقياً والمعلم ناقلاً للمعلومات والتقويم فيها مقصور على التقويم الختامي الأمر الذي لا يؤدي إلى تعديل مسار العملية التعليمية، ومعيار الحكم على الطالب فيها هو مقارنته بالمجموعة التي ينتمي إليها.

* **النظرية الجوهرية (الأساسية)**

ظهرت هذه النظرية في العصر الحديث كرد فعل لأفكار المدرسة التقدمية، وقد اشتملت على بعض معتقدات الفلسفة المثالية والواقعية فقد أخذت من المثالية نظرتها إلى العقل على أنه عنصر رئيس وفاعل في تحديد الأساسيات وترتب على ذلك تركيزها على المادة الدراسية فيما أخذت من الواقعية نظرتها إلى وجود الطبيعة والأشياء ونجم عن ذلك اهتمامها بالجوانب الحسية في التربية والاهتمام بالتعليم عن طريق الملاحظة لما يدور في الطبيعة وتتلخص المبادئ التربوية للجوهرية فيما يأتي:

1- إن التربية بالضرورة تعني المثابرة والعمل الشاق.
2- إن المبادأة في التربية يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب الطالب.
3- إن هضم المواد الدراسية المقررة هو لب التربية.
4- يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرق العقلية للتنظيم العقلي – بمعنى المحافظة على الطرق التقليدية ، للانضباط العقلي– ويجب أن تعلم التلاميذ المفاهيم الأساسية.

فالنظرية الجوهرية تهتم بالعقل، وتركز على المادة الدراسية، والمحافظة على تقاليد المجتمع وأنماط حياته المتوازنة، وترى أن مهمة التربية أن تخدم الفرد والمجتمع في آن واحد وأن المعلم

هو مركز العمليات التربوية وهو ممثل المجتمع بل وكيله في نقـل المعـارف والمهـارات والاتجاهـات والقـيم إلى الأجيال بقصد المحافظة عليها وحمايتها من الاعتداءات المصاحبة للحركة التقدمية.

فمهمة المدرسة من وجهة نطر الجوهرية تزويد الطلبة بالقوى العقلية والفكرية. وتأسيساً على ذلك فإن الجوهريين يوجهون اهتمامهم إلى التمييز بين ما هو جوهري، ومـا هـو لـيس جوهريـاً مـن الـبرامج الدراسـية، وتأكيد دور المعلم في العملية التعليمية لذلك فهـم يشـددون عـلى ثقافتـه وسـعة معارفـه في مجـال التعلـيم، وجعل المادة مركز الاهتمام في التعليم .أما المنهج الجوهري فيجـب أن يحتـوي عـل المعـارف والمعلومـات التـي تساعد المتعلمين على معرفة تراثهم الاجتماعي، والتكيف للعالم الذي يعيشون فيه.

وأن يهدف إلى تنمية العقل وتدريبه على التذكر والفهـم والاسـتنتاج والتأمـل وكـل مـا يـؤدي إلى معرفـة جوهر الأشياء وأساسياتها.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن مضمون المنهج ثابت لا يتغير.

وبناء على ما تقدم فإن النظرية الجوهرية:

1- أسهمت في تشكيل الطريقة التقليدية في تنظيم المنهج.
2- لا تقبل التغيير لإيمانها بنظرية الملكات العقلية المستقلة.
3- جعلت دور المعلم الأساسي نقل المعرفة ودور الطالب تلقيها.
4- شددت على العلوم الطبيعية أكثر من العلوم الاجتماعية.
5- انحازت للجانب العقلي وأهملت جوانب الشخصية الأخرى.
6- اعتبرت الماضي مصدر المعرفة التي يمكن استخدامها لمواجهة المشكلات الحالية.
7- جعلت العملية التعليمية عملية نقل المعارف والمفاهيم وأساسيات التراث إلى المتعلم.
8- تهتم بما هو أساسيّ وصالح لكل العصور.

* **النظرية البراجماتية Pragmatism Theory.**

يرى أصحاب هذا النظرية أن المعرفة هي نتـاج تفاعـل الإنسـان مـع بيئتـه، وأن العقـل الإنسـاني ناشـط مكتشف أكثر منه سلبياً متلقياً وعلى هذا الأساس فإنها تنظر إلى المتعلم على أنه فـرد يمـر بخـبرات وهـو مفكـر ومستكشف، وأن اهتمامه وفضوله يدفعه إلى التعلم؛ فترتب على ذلك أن تشدد البراجماتيـة عـلى أن يكـون مـا يتعلمه الفرد مرتبطاً بحاجاته واهتماماته الحالية، والسماح للتلاميذ أن يتعلموا ما يحبون وأن يعملوا بأنفسـهم لمعرفة الأشياء ولا يزودون بمعلومات يختارها الآخرون لذلك فهي تركز على المتعلم والعناية باهتماماته، وتنميـة

حب الاستطلاع لديه أما دور المعلم فيها فهو تنظيم الخبرة، وبيان الاتجاه الذي تسير فيه يحرص على الحرية ويبتعد عن كل ما يقيد حرية المتعلم ولا يتدخل إلا عندما يرى أن المتعلم يمكن أن يتعرض إلى خطر وما عليه إلا أن يوجه ويساعد وينصح المتعلمين وأن يبني الموقف حول مشكلات معينة مهمة للمتعلمين.

والبراجماتية ترفض ما ذهبت إليه الموسوعية والجوهرية، وتشدد على الطريقة العملية في التعليم لمساعدة المتعلم على تنمية قدراته على التفكير بدلاً من حفظ الحقائق وتؤكد على أهمية أسلوب حل المشكلات في التعليم.

وعلى أساس أفكار البراجماتية يعد المنهج البراجماتي مرناً يركز على التجريب ويجعل المتعلم مركز العملية التعليمية، ومن ثمار هذا النظرية في المنهاج التصميمات التي تتمركز حول المتعلم ومنها منهج النشاط.

وخلاصة القول أن البراجماتية ترى أن الإنسان كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبايلوجية يستجيب للتيارات البايلوجية والاجتماعية وهو ليس كائناً روحياً.

وإن الطبيعة الإنسانية طبيعة محايدة بين الخير والشر في الفطرة ولكنه لديه الاستعداد أن يكون هذا، أو ذلك بحسب نوع التربية التي تتاح له. وإن المعرفة ما هي إلا عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته، وأن التربية هي الحياة وليس إعداداً للحياة. وأن طرائق التعليم يجب أن تقوم على ميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميول جديدة والتأكيد على الفردية واعتماد طريقة النشاط.

والاهتمام بالجوانب الجسمية والعقلية والخلفية الاجتماعية، وتوفير كل ما يشبع حاجات المتعلمين ويمكنهم من التعبير عن ذواتهم، فلهم حرية اتخاذ القرارات بشأن ما يريدون تعلمه، ويقتصر دور المعلم فيها على تقديم المشورة، والنصح، وتنظيم ظروف الموقف أو الخبرة بالشكل الذي يساعد على التعلم، فهي تؤكد النمو التلقائي للمتعلم، وتركز على الجانب العملي في التعلم.

* **النظرية الماركسية البوليتكنيكية التطبيقية Polytechnic alisation Theory**

وضعت المبادئ الأساسية لهذه النظرية من كل العالم الألماني كارل ماركس وفريدريك أنجلس واعتمدها الزعيم الشيوعي السوفيتي لينين منهجاً.

وتقوم هذه النظرية على المبادئ الآتية:

1) إن المادة هي الأصل في وجود الإنسان وما الإنسان إلا مادة مجردة من الروح وبهذا ألغت الثنائية بين الروح والمادة في الطبيعة الإنسانية، وإن الطبيعة الإنسانية مكونة من

مادة فقط، فهي تنظر إلى الكون والمجتمع نظرة مادية، ولا ثنائية فيها بين الجسم والعقل، ولا ثنائية بين الإله والطبيعة، وما الحياة والعقل إلا وظائف لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة.

2) إن العالم حقيقة أساسية موجودة، سواء أدركها الإنسان أم لم يدركها والعقل هو نتاج المادة.

3) إن التربية تحددها العلاقات الاجتماعية، وإن وظيفة التربية، ومحتواها وطرقها تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية والعصور، وفي المجتمعات البرجوازية تستغل التربية وسيلة لإرهاب الطبقات الكادحة واستغلالها لتأكيد سيادة البرجوازية في المجتمع.

لذلك فإن النظرية البولتكنيكية تركز على المجتمع وتؤكد الاتجاه الاجتماعي في التربية. وتنمية قيمة الفرد من خلال الجماعة لأن مصلحة الفرد تتمثل في مصلحة الجماعة.

4) التشديد على المبادئ العملية الرئيسة لفروع الإنتاج، واستعمال آلات العمل العامة واحترام العمل والسعي إليه لكي يؤدي الفرد دوراً نشيطاً في الإنتاج والتقدم التكنولوجي، ويقبل أي عمل يوكل إليه.

5) إن العمل المنتج مصدر أساسي للمعرفة وبذلك أصبحت المعرفة وظيفة لخدمة الإنتاج، وبذلك تلغي الثنائية بين النظرية والتطبيق فهي تشدد على ممارسة التلاميذ العمل بأنفسهم ومشاركتهم في العمل المنتج، وترى أن من شأن ذلك المساعدة في تربية المواطن الاشتراكي وجعل الفرد عضواً نافعاً في مجتمعه.

6) إن النمو العقلي والبدني للإنسان يتوقف على البيئة والظروف، وتقييم العمل في المجتمع وإن المواهب والقدرات ليست فطرية، ولا تحددها العوامل الوراثية بل هي أشياء مكتسبة تأتي نتيجة عمل الإنسان ونشاطه وتفاعله.

وفي ضوء ما تقدم فإن النظرية البوليتكنيكية الماركسية تهتم بنوعية النشاط والعمل خارج المدرسة لغرض تلبية ميول الطلاب وتنمية استعدادهم، ومواهبهم الشخصية ليظهروا قدراتهم الدقيقة، ويتشجعوا على الابتكار ويتدربوا على البحث العلمي وإنها نظرية إلحادية تهمل الأديان.

أما المنهج فيها فيشدد على:

أ. تزويد الطلبة بالمبادئ العامة للإنتاج الاجتماعي.

ب. تزويد الطلبة بالمهارات المهنية والتكنولوجية الذي يقتضيها العمل والإنتاج.

ج. تشرك الطلبة بالعمل المنتج خارج المدرسة، وداخلها.

د. تزيد فاعلية الأجيال الصاعدة وتمكنها من المشاركة في الإنتاج.

هـ- يتوزع المنهج فيها بين جانبين الأول يتأسس على تطبيق العلم وتوظيف المعرفة للإنتاج والثاني منهج علمي يجمع بين المعرفة وتطبيقها يوظف أساساً لخدمة الإنتاج والتنمية المادية، ويتسم منهج التعليم العام على مستوى جميع المراحل الدراسية بتركيزه على الرياضيات والعلوم الطبيعية من دون إغفال العلوم الإنسانية وهو كما ذكرنا يجمع بين المعرفة والتطبيق وتم توظيفه بصفة أساسية لخدمة الإنتاج. ويتم تنظيم المنهج بموجب هذه النظرية على أساس تقسيم المعرفة على مواد دراسية محددة كاللغة والحساب وغيرها يتقدم فيها الطالب تدريجياً وتصبح أكثر تخصصاً وتتسم بترابطها مع بعضها وتكون مهمة المدرسة الربط بين هذه المواد وهذا ما يطلق عليه طريقة الأنظمة الفكرية أو نظم الأفكار وهناك طريقة أخرى هي طريقة العودة إلى الأشياء الواقعية المحسوسة، أو طريقة المشكلات، أما طرائق التدريس فهي متنوعة وأهمها التعلم بالعمل، ونظم الأفكار، وحل المشكلات، (الشمري، والدليمي،2003).



الفصل الثاني

عناصـــــــر

المنهج الحديث

عناصر المنهج الحديث

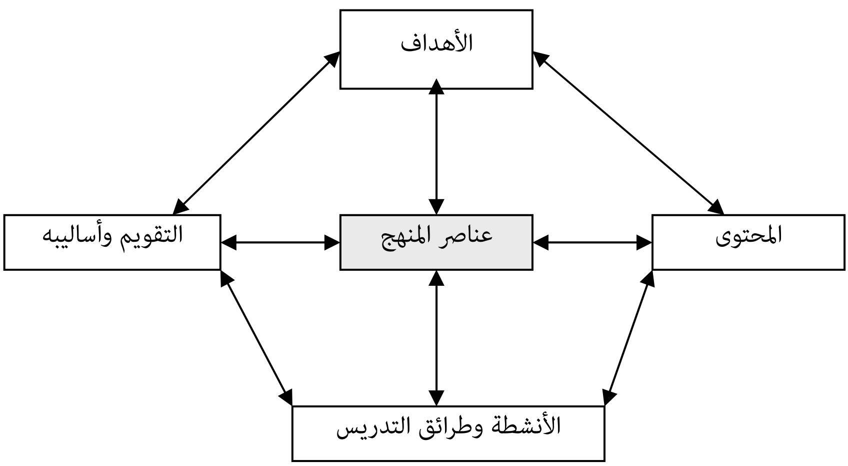
تمهيد

مرّ القول إن عناصر المنهج التقليدي تتحدد بالمواد الدراسية المنفصلة لذلك فإن العناية فيه تتوجه نحو المادة الدراسية وإتقانها بوصفها الهدف الأسمى للعملية التعليمية من وجهة نظر الفلسفة التربوية التي يقوم عليها المنهج التقليدي. وإن المنهج التقليدي يعد من متخصصين في فروع المعرفة يقسمون ما يدرسه الطلبة على مواد دراسية تنظم موضوعاتها على أساس منطق المادة، أو على أساس الترتيب الزمني للمعلومات، أو على وفق التدرج من السهل إلى الصعب .

أما المنهج الحديث فيختلف في عناصره وطريقة إعداده فعناصره هي أربعة عناصر رئيسة تتمثل بالآتي:

- الأهداف.
- المحتوى.
- الأنشطة وطرائق التدريس.
- التقويم وأساليبه.

ومن هذه العناصر يتشكل المنهج كنظام تعمل فيه هذه العناصر تتكامل مع بعضها يؤثر بعضها في البعض الآخر وتؤثر مجتمعة في مخرجات المنهج. والشكل الآتي يعبر عن تفاعل هذه العناصر وتكاملها.



يلاحظ في الشكل أن هذه العناصر تتداخل مع بعضها لتكون المنهج بمفهومه الحديث وفيما يأتي من هذا الفصل تفصيل لكل من هذه العناصر.

أولاً: الأهداف

المنهج الحديث عملية منظمة مخططة هادفة، ويعد تحديد الأهداف الأساس الذي تقوم عليه عمليات المنهج بدءاً من التخطيط وانتهاء بالتقويم فالتطوير. والهدف اصطلاحاً يعني الغاية التي تسعى التربية إليها، ويعرف بأنه استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة.

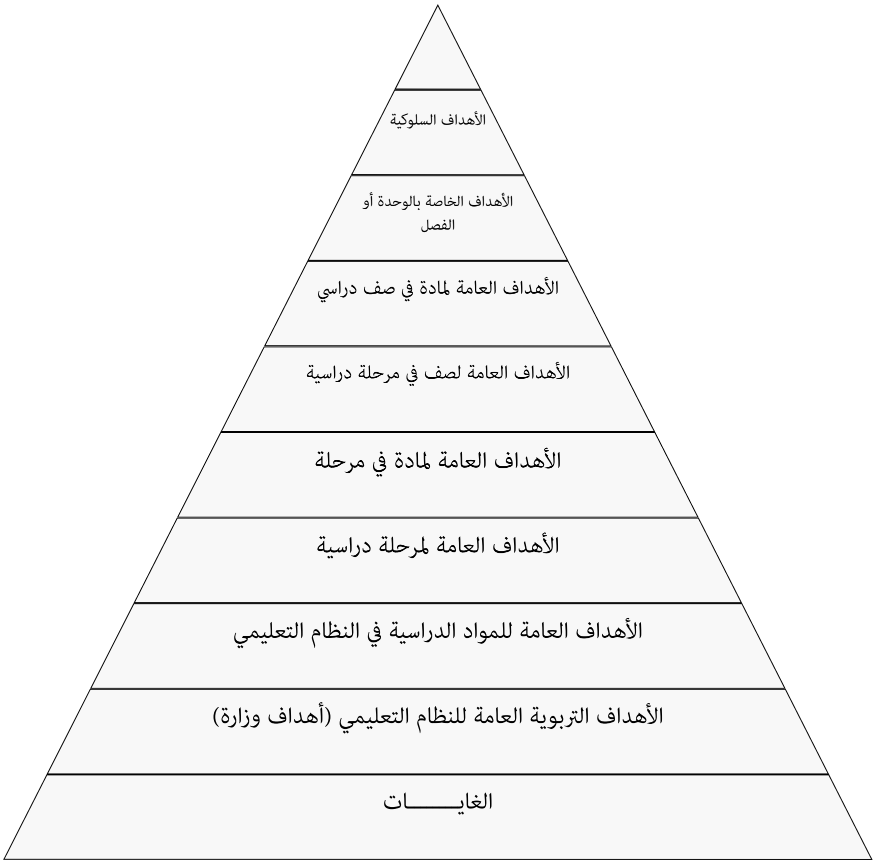
وأهداف المنهج تجيب عن التساؤل: لماذا نتعلم؟ أو لماذا ندرس المنهج؟ وهي تتدرج من العام الشامل الذي يحتاج تحقيقه إلى سنوات ومراحل دراسية إلى الخاص الضيق الذي يمكن تحقيقه في درس واحد. ويسمى النوع الأول بالأهداف العامة بعيدة المدى،ويسمى الثاني بالأهداف التعليمية أو السلوكية قصيرة المدى وقد اختلف المربون في تصنيف الأهداف التربوية غير أن تصنيفاتهم بشكل عام لا تخرج عن المستويات الآتية:

1) الغايات التربوية. تعد أكثر مفاهيم الأهداف شمولاً واتساعاً وحاجة إلى الوقت. إليها تنتهي جميع روافد العملية التربوية، فهي تمثل المحصلة النهائية لكل الأهداف التي تليها فهي تمثل أهداف النظام التربوي كله ومن أمثلتها:
   - إعداد مواطن صالح.
   - إعداد مواطن يعتز بالوطن. وهكذا.

   فيلاحظ أن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها في درس أو مادة واحدة أو سنة واحدة، أو مؤسسة واحدة بل تحقق بفعل النظام التربوي كله، وإسهام المجتمع بجميع وسائله جنباً إلى جنب مع المؤسسة التعليمية من أجل ذلك.
2) الأهداف التربوية العامة، هي الأهداف التي تتبنى تحقيقها المؤسسات التعليمية في مرحلة دراسية معينة، أو مناهج دراسية محددة وينطوي تحت هذا المستوى من الأهداف الأهداف العامة للنظام التعليمي والأهداف العامة لكل مرحلة دراسية والأهداف العامة لكل صف والأهداف العامة لكل مادة وهذا يعني أن لكل مرحلة أهدافاً عامة، وأن لكل مادة أهدافاً عامة، وأن لكل صف في مرحلة أهدافاً عامة، وهكذا، ويتسم هذا المستوى من الأهداف بإمكانية تحقيقه في مدة زمنية أقل من المدة اللازمة لتحقيق الغايات.
3) الأهداف التعليمية، وهي تلك الأهداف التي يشتمل عليها مضمون تعليمي،

وتصاغ في شكل عبارات تمثل نتائج تعليمية أو تربوية يمكن ملاحظتها وقياسها ويطلق عليها الأهداف الخاصة أو السلوكية.

وعلى أساس ما تقدم فإن الأهداف تتدرج من حيث السعة والشمول وطول الوقت من الغايات إلى الأهداف السلوكية ويمكن التعبير عن هذا التدرج بالشكل الآتي:



شكل يمثل تدرج الأهداف من حيث السعة والشمول والوقت اللازم.

إن أهمية الأهداف في المنهج تتجلى في الآتي:

أ. لا يمكن أن تكون عملية تخطيط المنهج ناجحة ما لم تستند إلى أهداف محددة ومن دون ذلك تكون عملية عشوائية لا يمكن أن تؤدي إلى نتائج محددة.

ب. بالأهداف يستهدي مصممو المناهج لاختيار محتوى المنهج وخبراته وأنشطته.

ج. بالأهداف يستعين منفذو المنهج في رسم الخطط واختيار وسائل التعليم، والأنشطة

الملائمة، وطرائق التدريس القادرة على تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد وكلفة.

د. بالأهداف يسترشد مقوّمو المناهج للحكم على مدى فعاليتها واختيار الأسلوب الملائم.

ه. إليها تستند عملية التطوير.

ويمكن أن تصنف الأهداف التربوية إلى المستويات الآتية:

1) أهداف عامة بعيدة المدى.

وهي أهداف تتسم بالعمومية وعدم التحديد ولا يمكن أن تحقق في فصل دراسي، أو سنة دراسية واحدة إنما تستغرق وقتاً طويلاً، مثل

- تنمية المسؤولية الوطنية.
- تنمية الاعتزاز بالعروبة والإسلام.

2) أهداف تربوية عامة مرحلية.

هي أهداف ترتبط بالأهداف العامة بعيدة المدى، ولكنها أكثر منها تحديداً، وأقل عمومية ويمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد أو سنة دراسية واحدة مثل:

- معرفة خصائص منصوبات الأسماء في العربية.
- الاطلاع على تاريخ العرب قبل الإسلام.
- معرفة المعلقات العشر وخصائصها.

3) أهداف خاصة.

هي أهداف ترتبط بالأهداف العامة المرحلية تصف نتائج التعليم وتكون أكثر تحديداً وأقل عمومية من المرحلية ويمكن أن تحقق في دراسة وحدة دراسية في حصة أو عدد من الحصص مثل:

- إدراك مفهوم المفعول به.
- استيعاب معلقة امرئ القيس.
- نقد نص تاريخي معين.

4) أهداف سلوكية.

هي الأهداف التي تشتق من الأهداف الخاصة وتصاغ بعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وتصف النواتج التعليمية التي ينتظر من المتعلمين تحقيقها مثل:

- أن يقدم الطالب جملة تحتوي على مفعول به منصوب علامة نصبه الفتحة.
- أن يقرأ الطالب معلقة امرئ القيس قراءة صحيحة.

- أن يعين الطالب موقع العراق على خارطة الوطن العربي.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المستويات ينبغي أن ترتبط ببعضها فالهدف السلوكي يرتبط بالهدف الخاص، والهدف الخاص يرتبط بهدف المرحلة، وهدف المرحلة يرتبط بالهدف العام بعيد المدى ولا يجوز أن تتعارض المستويات قصيرة المدى مع المستويات بعيدة المدى.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

تختلف مصادر اشتقاق الأهداف التربوية باختلاف الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج، فإذا كان المنهج يستند إلى الفلسفة التقدمية فإن مصادر اشتقاق أهدافه تختلف عنها فيما لو كان يستند إلى الفلسفة المثالية، أو الجوهرية، لأن التقدمية تشدد على المتعلم وحاجاته، وميوله، وخصائصه، في حين تهتم الجوهرية بالمواد الدراسية وهضمها، وعلى الرغم من تباين وجهات النظر حول مصادر اشتقاق الأهداف إلا أن أغلب الفلسفات التقدمية ترى أن الأهداف التربوية ينبغي أن تشتق من الآتي:

1-الفلسفة التي يتبناها المجتمع وحاجاته وقيمه، وعاداته وتراثه.

2- المتعلم وخصائصه، وحاجاته وميوله واهتماماته بوصفه محور العملية التعليمية والمستفيد أو المستهدف فيها.

3- التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم.

4- طبيعة المادة الدراسية ومعطياتها وما حصل من تطور فيها.

5- ما توصلت إليه نظريات التعلم وما نجم عنها من اتجاهات تربوية حديثة بمعنى أن الأهداف التربوية ترتبط بالاتجاهات التربوية الحديثة مثل:

- التعلم الذاتي.
- التعلم التعاوني.
- مفهوم الجودة الشاملة.
- ربط ما يتعلمه الفرد بالحياة. وغير ذلك.

معايير الأهداف التربوية.

هناك جملة معايير يجب أن تتوافر في الأهداف التربوية وصياغتها منها:

1- الوضوح، يعني أن تكون الأهداف واضحة ولا لبس فيها.

2- إمكانية القياس، يعني أن تكون قابلة للقياس والتقويم.
3- إمكانية التحقـق، أي أن تكـون ممكنـة التحقـق ولا يقـع تحقيقهـا خـارج حـدود الإمكانيـات المتاحة والوقت المحدد.
4- الاستناد إلى فلسفة سليمة، بمعنى أن الهدف التربوي لا بد أن يستند إلى فلسفة تربوية سليمة تم التثبت من جدواها.
5- الاتصال بالواقع، أي يجب أن ترتبط بمتطلبات الحياة.
6- الاتصال بحاجات المتعلمين وقدراتهم واستنادها إلى أسس نفسية سليمة.
7- أن توفر خبرات ذات معنى للمتعلمين، وتسهم في تعديل سلوكهم.
8- أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية وترتبط بالأهداف الخاصة بكل مادة.
9- أن تتماشى ونوعية المؤسسة التعليمية، والمرحلة التعليمية التي وضعت من أجلها.

تصنيف الأهداف التربوية ومستوياتها

تشير الأدبيات التربوية إلى وجود تصنيفات عديدة للأهداف التربوية التـي تصـف نـواتج الـتعلم، أو السلوك المتوقع حدوثه غير أن تصنيف بلوم Bloom يعد الأكـثر شـيوعاً في المجـال المعـرفي، ويعـد تصـنيف كراثول الأكثر شيوعاً في المجال الوجداني، أما المجـال المهـاري أو النفسـحركي فـإن التصـنيف الشـائع لـه هـو تصنيف سمبسون.

وسنحاول بيان كل من هذه التصنيفات في الآتي:

تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

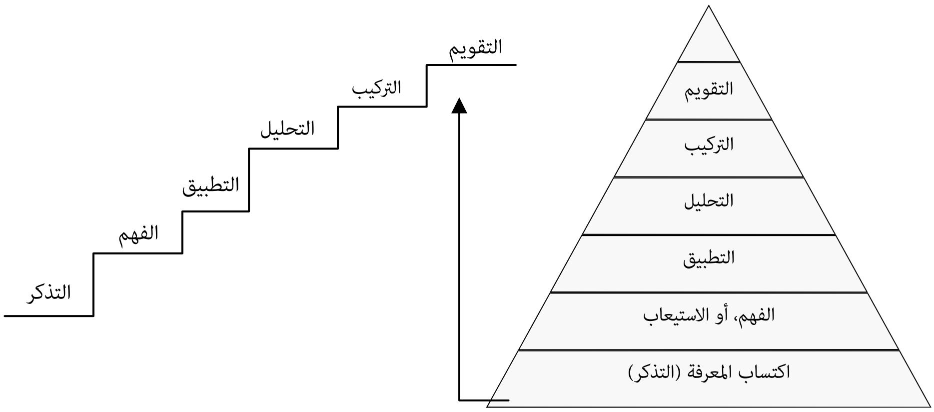
صنف بلوم الأهداف التربوية بشكل عام في ثلاث مجالات هي :

- المجال المعرفي Cognitive Domain.
- المجال الوجداني Effective Domain.
- المجال النفسحركي (المهاري) Psychomotor Domain.

ويتأسس هذا التصنيف على أن الشخصية الإنسانية المعنية بالتربية لها ثلاثة مجالات أو جوانـب متكاملة غير منفصلة عن بعضها هي المجال العقلي الـذي يتعامـل مـع المعـارف، والمجـال الوجـداني أو الانفعالي الذي يعبر عن المشاعر والأحاسيس والمجال الحركي أو المهاري الـذي يتصـل بالجسـم ومهاراتـه الحركية.

*** فالمجال المعرفي:**

يتضمن اكتساب المعرفة، وفهمها، والتعبير عنها، وتطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها وقد صنفه بلوم إلى ست مستويات تتدرج في صعوبتها بشكل هرمي يكون المستوى الأدنى فيه في قاعدة الهرم والأصعب في قمة الهرم والشكل الآتي يعبر عن مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.



يلاحظ من خلال الشكل أن المستويات المعرفية تتدرج في صعوبتها من الأدنى إلى الأعلى وأن كل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الذي يقع تحته وأن هذه المستويات تبدأ بالقدرات العقلية الدنيا، وتنتهي بالقدرات العقلية العليا وهي كما يأتي:

1- مستوى المعرفة (التذكر) Knowledge

يشير هذا المستوى إلى أن المتعلم أصبح في وضع قادر على تذكر المعلومات واستدعائها عند مروره بخبرة تعليمية معينة، ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى.

- أن يعدد الطالب الخلفاء الراشدين.
- أن يذكر الطالب الخليفة العباسي الأول.
- أن يحدد الطالب تاريخ سقوط بغداد تحت الاحتلال الأمريكي.

2- مستوى الفهم والاستيعاب Compehension.

إن هذا المستوى يشير إلى قدرة المتعلم على إدراك معاني المواد التعليمية، أو استيعابه المعلومات التي قدمت له، بمعنى أنه أصبح في وضع قادر فيه على فهم

المعلومات والتعبير عنها بلغته الخاصة ويندرج تحت هذا المستوى ترجمة المعلومات وتفسيرها واستنتاجها ومن أمثلة أهداف هذا المستوى.

- أن يشرح الطالب مفهوم الفاعل.
- أن يستنتج الطالب دواعي احتلال العراق..

3- مستوى التطبيق Application.

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على استخدام المعلومات التي اكتسبها وفهمها في مواقف جديدة، ويعني أن المتعلم أصبح قادراً على استخدام المعلومات التي استوعبها في مواقف جديدة، فهو عندما يصل هذا المستوى يكون قادراً على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرائق التي درسها واستوعبها في مواقف قد تواجهه في داخل الصف أو خارجه ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أن يحسب مساحة مربع ضلعه 5 م.
- أن يبرهن على أن المعادن تتمدد بالحرارة.
- أن يرسم خارطة العرق بموجب مقياس رسم معين

4- مستوى التحليل Analysis.

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل المعرفة التي استوعبها وطبقها إلى مكوناتها أو عناصرها ومعرفة ما بينها من علاقات تربطها، ويعني أن المتعلم أصبح في وضع قادر على تحليل المعارف التي تعلمها وتجزئتها إلى عناصرها الثانوية، وإدراك ما بينها من علاقات، والأسس التنظيمية المتبعة، ويعد هذا المستوى من مستويات الإدراك العليا فهو أعلى درجة وأكثر تعقيداً من المستويات الثلاثة السابقة ويتطلب عمليات ذهنية أكثر عمقاً من عمليات الفهم والتطبيق ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أن يحلل الطالب ظاهرة تقاتل العراقيين وترك المحتل.
- أن يقارن الطالب بين الدور الإيراني والدور الأمريكي في احتلال العراق.
- أن يميز الطالب بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية في العربية.

5- مستوى التركيب Synthesis.

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على ربط عناصر المعرفة التي تعلمها وتكوين كل جديد له معنى ويعني أن المتعلم أصبح في وضع قادر على تركيب أجزاء المواد التعليمية في قالب جديد من ابتكاره وتكوين فكرة جديدة من أفكار تعلمها من تقليد

أو محاكاة لغيره بمعنى أنه أصبح قادراً على الخلق والإبداع ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- أن ينظم الطالب قصيدة.
- أن يكتب الطالب مقالة.
- أن يضع الطالب خطة لتوحيد العراقيين.

6- مستوى التقويم Evaluation.

يشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على إصدار أحكام على عمل أو موقف في ضوء معايير محددة سبق له أن تعلّمها ويعني أن المتعلم أصبح قادراً على إصدار حكم حول قيمة المواد التعليمية التي تعلمها في ضوء معايير محددة، علماً بأن هذه المعايير قد يحددها الطالب بنفسه في ضوء ما تعلمه أو تعطى له جاهزة من الآخرين ويصدر أحكامه في ضوئها، ويعد هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي، ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- أن يحكم الطالب على الادعاءات الأمريكية لغزو العراق.
- أن يقوم الطالب قصيدة غريب على الخليج للسياب.
- أن يبدي الطالب رأيه في فعل القاعدة في العراق.
- أن يبدي الطالب رأيه في الدستور العراقي.

*** المجال الوجداني Effective Domain.**

يعبر هذا المجال عن الأهداف التي تتصل بوجدان المتعلم وأحاسيسه، ومشاعره، وقيمه التي تعد مكوناً مهماً من مكونات شخصيته لأن المعرفة وحدها لا يمكن أن تؤدي إلى بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف والتعايش مع المجتمع ومتغيراته فلا قيمة للمعارف التي يمتلكها الفرد ما لم يمتلك مجموعة من القيم والاتجاهات التي تتطلبها الحياة الاجتماعية، وأخلاقيات المهنة، فالنجاح في العمل والتعايش مع الآخرين يقتضي قيماً ومعتقدات يقتضيها العمل وهذا ما يعني المجال الوجداني في الشخصية الإنسانية. إن المجال الوجداني يتضمن الأهداف ذات الصلة بالميول والاتجاهات والقيم وكل ما يتصل بالعواطف والوجدان من مشاعر، وأحاسيس، وقيم يمكن أن تؤثر في سلوك المتعلم، ونشاطه، وفاعليته في العملية التعليمية .

وللأهداف الوجدانية مستويات متعددة إذ يتدرج مستوى تحقق الهدف الوجداني

من أدنى مستوى حتى يصل إلى أعلى مستوى كما هو الحال في مستويات المجال المعرفي الذي مرّ ذكره، ويعد تصنيف كراثول Krathowole الأكثر شيوعاً في هذا المجال؛ فقد صنف كراثول مستويات المجال المعرفي تصنيفاً هرمياً يتدرج من الأسهل إلى الأصعب كما فعل بلوم، وحدد مستويات المجال الوجداني بالآتي:

1. **مستوى الاستقبال ، أو التقبل Receiving.**

إن بلوغ المتعلم مستوى الاستقبال يعني أنه يبدي رغبة في الانتباه على موضوع التعلم الذي قد يكون مادة معينة، أو حادثة، أو مشكلة معينة، ويعني أنه أصبح منتبهاً على الشيء راغباً في تقبله، ودوره هنا يتمثل بالانتباه والرغبة والتقبل في المشاركة الوجدانية أو العاطفية ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- أن ينتبه الطالب إلى حديث المعلم.
- أن ينتبه الطالب على أداء زميل له.
- أن يتقبل الطالب المشاركة في مشاهدة فيلم.

2. **مستوى الاستجابة Responding.**

يشير هذا المستوى إلى أن المتعلم تجاوز مرحلة الانتباه على الشيء أو الحدث وتقبل المشاركة أو الرغبة فيها إلى مرحلة المشاركة والتفاعل مع الحدث أو الظاهرة فلم يعد رد فعله مقتصراً على الانتباه وإنما في وضع يشارك، ويتفاعل مع الحدث، أو الظاهرة بعد أن كان انتبه وتقبل المشاركة فيها، فهو في هذا المستوى يتفاعل مع الحدث ويحاول اتخاذ موقف حياله بطريقة ما. فنواتج التعلم في هذا المستوى تشير إلى الاستجابة كما هو الحال عندما يستجيب الطالب لأداء واجب مكلف به، ويقتنع بذلك، ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- أن يتذوق الطالب سماع قصة الجريمة.
- أن يستمتع الطالب بأداء دوره في تنظيم حديقة المدرسة.
- أن يستمتع الطالب بمشاهدة مسرحية.

3. **مستوى التقييم أو إعطاء قيمة Valuing.**

يشير هذا المستوى إلى أن المتعلم أصبح قادراً على إعطاء قيمة للأشياء، أو الظواهر، أو الأفكار، أو أنماط السلوك التي يلاحظها، ويهتم بهذا القيمة، وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى بين التقبل البسيط وبين التعهد والالتزام في مجال العمل

الفعّال، وتتسم نواتج التعلم عند هذا المستوى بكونها تحمل خصائص الاتجاهات، والمعتقدات، أو التقديرات ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- أن يحقّر الطالب دور القاعدة في تشويه المقاومة في العراق.
- أن يوضح الطالب أثر تقاتل العراقيين في بقاء الاحتلال في العراق.
- أن يثمن الطالب دور الذين يتصدون للأمريكان في العراق.

4. التنظيم Organization.

إن هذا المستوى يشير إلى أن المتعلم أصبح قادراً على بناء نظام قيمي داخلي ثابت متماسك عن طريق مقارنة القيم وربطها وتجميعها. ويشدد التعلم في هذا المستوى على المقارنة والتركيب بمعنى أن المتعلم يقارن بين القيم ويصل إلى تركيب قيمي جديد، أو يتناول ترتيب نظام القيم. فالمتعلم عندما يصل هذا المستوى يلتزم بمجموعة من القيم ويعبر عنها في سلوكه، أو يرتب نظاماً قيمياً منسقاً ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المجال:

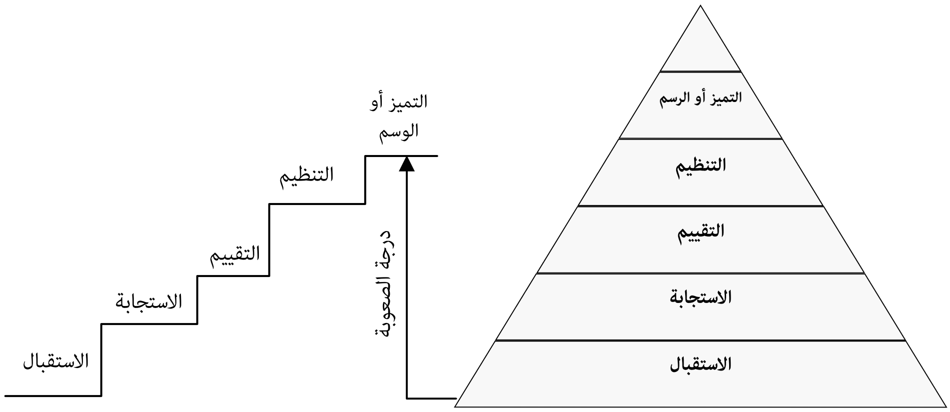
- أن يلتزم الطالب الدفاع عن وحدة العراق.
- أن يتمسك الطالب بعروبة العراق.
- أن يخلص الطالب في أداء ما يوكل إليه من واجبات.

5. مستوى التميّز أو الوسم بالقيمةCharacterization by value.

إن بلوغ المتعلم هذا المستوى يعني أنه أصبح في وضع له شخصية مميزة، وتشدد نواتج التعلم في هذا المستوى على تشكيل صفات الذات للشخص فيتميّز من غيره؛ إذ يتكون لديه نظام من القيم يتحكم في سلوكه؛ فعند هذا المستوى تتفاعل معتقدات الفرد وأفكاره، واتجاهاته فتتكامل لتشكل أسلوبه وفلسفته الخاصة بالحياة. ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- أن يعتقد الطالب أن الطائفية في العراق سبيل الأمريكان للبقاء فيه.
- أن يؤمن الطالب بوجوب احترام الآخرين.
- أن يبرهن الطالب على أن غزو الكويت مهّد الطريق لاحتلال العراق.

والشكل الآتي يمثل مستويات المجال المعرفي وتدرجها من حيث الصعوبة والتعقيد.

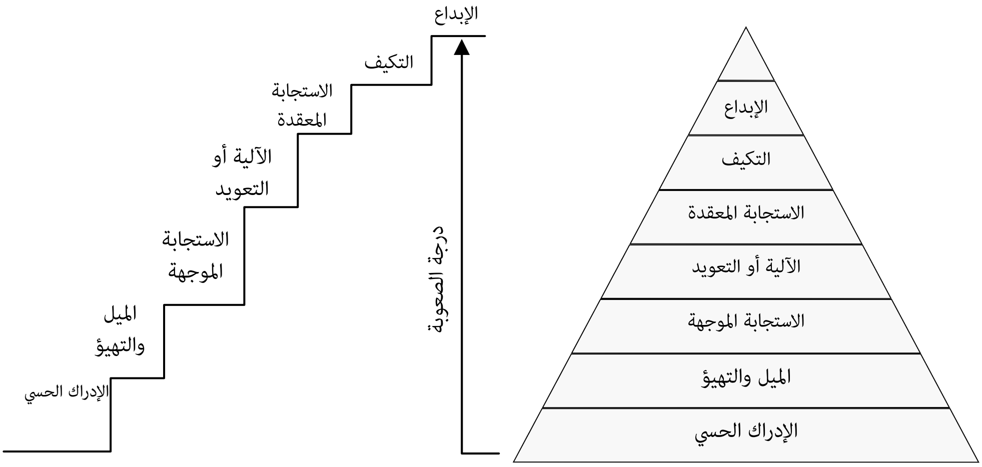


*** المجال المهاري أو النفسحركي Psychomotor Domain.**

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تتصل بالمهارات الحركية لجسم الإنسان أي النشاطات التي تتطلب تآزراً متناسقاً بين العقل والسمع والبصر وأعضاء الجسم الإنساني كما يحصل في الأداءات المختلفة، وهذا يعني أن هذا المجال معني بالتكوين الجسمي والعضلي والحركي للإنسان الذي لا ينفصل عن الجانب العقلي والوجداني في الشخصية الإنسانية إنما يتكامل معهما في بناء تلك الشخصية ويؤثر فيهما ويتأثر بهما فكما أن لا قيمة للمعرفة من دون التفاعل معها فلا قيمة لتفاعل من دون جسم سليم معافى يكون العقل عنصراً فاعلاً فيه، فبالعقل حاجة إلى الجسم السليم وبكليهما حاجة إلى القيم التي توجههما الوجهة الصحيحة. وكما كان للأهداف في المجالين المعرفي والوجداني مستويات متعددة كذلك الأمر لأهداف المجال المهاري فهي تتضمن مستويات متعددة، وقد جرى أكثر من تصنيف لمستويات هذا المجال كتصنيف راكزويل، وتصنيف هارو، وتصنيف جرونلند، وتصنيف كيبلر، ولكن جاء تصنيف سمبسون ليكون الأكثر شيوعاً في هذا المجال ولعل السبب في ذلك تمشيه مع النظام الهرمي الذي اتبعه كل من بلوم في تصنيف مستويات المجال المعرفي، وكراثول في تصنيف المجال الوجداني فضلاً عن سهولته، وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد التعليمية.

وقد جاء تصنيف سمبسون لمستويات المجال المهاري متدرجاً من الإدراك الحسي الذي يمثل أدنى مستوى في هذا المجال وصولاً إلى مستوى الأصالة أو الإبداع الذي

يمثل أعلى مستويات هـذا المجـال. والشـكل الآتي يمثـل مسـتويات المجـال المهـاري ومسـتوى صـعوبتها وتعقيدها.



يلاحظ أن المستويات تتدرج في صعوبتها من الأدنى إلى الأعلى وأن كـل مسـتوى يعتمـد عـلى مـا قبله ويؤسس لما بعده وفيما يأتي توضيح هذه المستويات.

1. **مستوى الإدراك الحسي Perception.**

إن هذا المستوى يشير إلى تشغيل أعضاء الحس وإثارتها وأن المتعلم شـغّل أعضـاء الحـس عنـده بفعل ما تعرض له من مثيرات ذوات علاقة بالسلوك الحسي المرغوب فيه، واتجه نحو اسـتعمال أعضـاء الحس لتحديد الأدوار التي يتطلبهـا النشـاط الحـركي المطلـوب تعلّمـه، وعـلى هـذا الأسـاس فـإن هـذا المستوى يتضمن الإثارة الحسية واختيار الأدوار والواجبات ذات الصلة بالأداء وربط تلك الأدوار بـالأداء. ومن أمثلة الأهداف السلوكية لهذا المستوى:

- أن يميّز الطالب المواد اللازمة لرسم خارطة العراق.
- أن يختار الطالب الملابس اللازمة لتمثيل شخصية كل من امرئ القيس والرصافي.
- أن يحدد الطالب المواد اللازمة لعمل نشرة جدارية.

2. **مستوى الميل ، أو التهيؤ Set.**

يشير هذا المستوى إلى الاستعداد العقلي والجسـمي، والانفعـالي للمـتعلم للبـدء بالسلوك الحركي المطلوب تعلمه، فبلوغ المتعلم هذا المسـتوى يعنـي وصـوله مسـتوى

الاستعداد العقلي والجسمي والميل نحو أداء ذلك السلوك ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى:

- أن يبدي الطالب رغبة في إلقاء قصيدة.
- أن يستعد الطالب لتمثيل شخصية عمر بن أبي ربيعة.
- أن يتطوع الطالب للعمل في لجنة نظافة المدرسة.

3. مستوى الاستجابة الموجهة Guided Response.

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على محاكاة السلوك الحركي المرغوب فيه، وبلوغ المتعلم هذا المستوى يعني أنه أصبح قادراً على محاكاة السلوك الذي قام به المعلم أو المدرب وإعادته، أو أن يقوم بأداء مهارات بشكل تجريبي للبدء في أدائها فيما بعد. بمعنى أن المتعلم يبدأ فعلاً بأداء المهارة. ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- أن يحاكي المتعلم دور المدرب في تنفيذ ركلة الجزاء في كرة القدم.
- أن يجري المتعلم محاولة في أداء دور حارس المرمى.
- أن يقلد المتعلم معلمه في إلقاء قصيدة.

4. الآلية، أو التعويد Mechanism.

إن مستوى الآلية يشير إلى قدرة المتعلم على أداء المهارات الحركية التي لا تتسم بالتعقيد بطريقة سهلة توحي بأنه تعود أداءها نتيجة تكراره ذلك الأداء، ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى من الأهداف السلوكية:

- أن يتعود الطالب تنفيذ القفز العالي من دون أخطاء.
- أن يرسم الطالب خارطة العراق بشكل جيد.
- أن يقطع الطالب الأبيات الشعرية عروضياً من دون أخطاء.

5. الاستجابة العلنية المعقدة Complex overt response.

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على أداء الحركات المعقدة نسبياً بدرجة عالية من الضبط مع السرعة والدقة في الأداء، وبذل أقل ما يمكن من الجهد ويعني أن المتعلم أصبح قادراً على أداء الحركات المعقدة نسبياً بسرعة ودقة في الأداء مع أقل ما يمكن من الجهد فيتلاشى عنده الشك والحيرة والقلق في تنفيذ المهارة. ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المجال:

- أن يؤدي الطالب دور المدرب في القفزة الثلاثية.

- أن يقدم الطالب مخططاً لساحة كرة السلة.
- أن ينسق الطالب النباتات المعدة لزراعة حديقة المدرسة.

6. التكيف Adaptation.

إن هذا المستوى يشير إلى قدرة المتعلم على تعديل أنماط حركته لما يلائم الأوضاع المستجدة أو المواقف التي تتطلب دقة أعلى في الأداء، وهذا يعني أن المتعلم عندما يصل هذا المستوى يكون قد أتقن المهارة، وتعرف دقائق أمورها بفعل ممارستها بدقة وسرعة عاليتين، ومن أمثلة الأهداف السلوكية لهذا المستوى:

- أن يعدّل الطالب أداء زميل له في مهارة رسم الخرائط.
- أن يعيد الطالب ترتيب المواد اللازمة لعمل وسيلة تعليمية.
- أن يعيد الطالب تشكيل ملابس زميل له يمثل دور المتنبي.

7. مستوى الأصالة، أو الإبداع Origination .

إن هذا المستوى يعني أن المتعلم أصبح قادراً على إيجاد أنماط أدائية جديدة من الحركات في تنفيذ المهارة، أو تطوير سلوكه الحركي إلى الحد الذي يصل فيه درجة الإبداع في الأنماط الحركية لمواجهة مشكلة معينة، أو وضع جديد، وعندما يصل إلى هذا المستوى يكون قادراً على إصدار أحكام على أداء المهارات الإبداعية من الآخرين في ضوء الخبرة الطويلة التي اكتسبها. ومن الأهداف السلوكية التي تمثل هذا المستوى:

- أن يبتكر الطالب حركة أدائية في تنفيذ القفز العالي.
- أن يصمم الطالب وسيلة تعليمية لمعرفة الإجابات الصحيحة.
- أن يقترح الطالب شكلاً جديداً من أشكال الخط العربي.

مقتضيات تحديد أهداف المنهج

إن عملية تحديد أهداف المنهج ليست عملية اعتباطية إنما تستند إلى أسس موضوعية، وتقتضي من واضعي المناهج القيام بما يأتي:

1- دراسة الفلسفة التي تتبناها الدولة ومعرفة خصائصها، ونظرتها إلى العملية التربوية، وما تريده من المنهج والمعلم والطالب، وطرائق التدريس لمراعاة ذلك في تحديد الأهداف وصياغتها.
2- دراسة التراث الثقافي والعادات والقيم الاجتماعية التي يحرص المجتمع عليها ويشدد على المحافظة عليها.

3- دراسة التطور العلمي والظواهر العالمية الحديثة، وتحديد ما يمكن توظيفه منها في المناهج الدراسية، وما تقتضي لمواكبتها، أو مواجهة ما يمكن أن يشكل خطورة على الأمة منها.
4- الاطلاع على الاتجاهات التربوية الحديثة، وما توصلت إليه نظريات التعلم، والبحوث والدراسات في مجال التربية والتعليم بشكل عام والمناهج بشكل خاص.
5- دراسة خصائص المتعلمين ومستوى استعدادهم وقدراتهم وحاجاتهم، وميولهم واتجاهاتهم وما يراد منهم.
6- الاطلاع على متطلبات المجتمع وسوق العمل واستشراف ملامح المستقبل.
7- الاطلاع على معطيات المواد التعليمية وما جرى عليها من تطور وتغيير على مستوى العالم.
8- تحديد الإمكانيات المتاحة لتنفيذ المنهج وتحقيق الأهداف بما فيها:
   - البنايات المدرسية وتجهيزاتها.
   - إدارات التعليم وتأهيلها.
   - المعلمون وتأهيلهم وقناعتهم وإيمانهم بالأهداف التي يتم تحديدها.
   - المتعلمون وشعورهم بالحاجة إلى تلك الأهداف.
   - المجتمع وقناعته بأهمية الأهداف.
   - التشريعات والأنظمة التعليمية.
   - الأموال اللازمة والجهات الساندة.
   - الوقت اللازم لتحقيق أهداف التعلم.
9- الاستعانة بآراء الخبراء وأصحاب الدراية في بناء المناهج.
10- إشراك جميع الأطراف التي تتعامل مع المنهج في تحديد أهدافه.

ثانياً: المحتوى

العنصر الثاني من العناصر التي يتشكل منها المنهج هو المحتوى، ويعد العنصر الأساس الذي يتوقف عليه إلى حد كبير تحقيق أهداف المنهج، وتصمم له طرائق التدريس، وأنشطته. ومحتوى المنهج في ضوء المفهوم الحديث يشتمل على المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يقع عليها اختيار مصممي المنهج وينظمونها على

نحو معين فهو يشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي يكتسبها المتعلم بشكل مباشر أو غير مباشر.

ولما كان المحتوى يتكون من معارف وخبرات مباشرة وغيرمباشرة يكون من المفيد التعريف بمكونات النظام المعرفي عند الإنسان والتعريف بالخبرات المباشرة وغير المباشرة وميزات كل منها في التعلم وذلك كما يأتي:

مكونات النظام المعرفي

يتكون النظام المعرفي عند الإنسان مما يأتي:

1. **الحقائق Facts**

هي تلك الصيغ ذوات الدلالة المحددة المتفق عليها بين الناس ولا خلاف أو جدال حول الإقرار بما تحمل من مضامين ومدلولات. أو هي معلومات مسلم بصحتها وقد تم الاتفاق عليها بشكل لا خلاف عليه بين الناس. ومن أمثلة الحقائق:

- بغداد عاصمة العراق.
- الكويت سهلت للأمريكان احتلال العراق.
- شهد العراق أكبر عملية تهجير في عصر الاحتلال الأمريكي.

ومن الحقائق ما هي حقائق مادية تدرك بالحواس مثل: العسل حلو، أو حقائق مجردة تشير إلى المعلومات والمعارف التي لا تدرك بالحواس مباشرة إنما عن طريق ترميزها بالألفاظ أو الرموز وتكوين صورة ذهنية لها مثل المعلومات التي ترتبط بالأسماء، والأشياء المعنوية كقولنا: الإيمان يستدعي الصدق، والنفاق يستدعي الكذب، والساعة 60 دقيقة هذه حقائق معنوية غير مادية.

وما يجب التنبه عليه في هذا المجال أن إدراك الحقائق المادية أيسر على المتعلم من إدراك الحقائق المجردة، وتعد الحقائق اللبنات الأساسية لبناء المعرفة الإنسانية، وتدرك الحقائق، أو تكون عن طريق معلومات أولية يكتسبها الإنسان فيخزنها في ذاكرته، ويربطها بأشياء حسية، أو رمزية ليسهل تعلمها، وإدراكها واستدعاؤها، وتكمن أهمية تعلم الحقائق في كونها تشكل القواعد الأساسية الداعمة لصحة التعميمات، وتشكل الأرضية المعرفية لطرح الفرضيات حول المشكلات (عطية،2008).

2. المفاهيم Concepts.

عرفت المفـاهيم بأنهـا مجموعـة الأشـياء، أو الرمـوز، أو الموضـوعات، أو العنـاصر، أو الأحـداث الخاصة التي يتم تجميعها على أساس ما بينها من الخصائص المشتركة التي تتضمن فئة محددة بموجب معيار محدد(الفتلاوي،2006). وعرفها مرعي والحيلة(2000) بأنهـا أنسـاق معقـدة مـن أفكـار مجـردة تتكون من خلال الخبرات أو المواد الدراسية المتتابعة كمفهوم الديمقراطية، ومفهوم العينة في الإحصـاء، وغيرها.

وتكمن أهمية احتواء المحتوى على المفاهيم في كون المفاهيم تقع في مركز البنيـة المعرفيـة عنـد الإنسان فهي تقع فوق الحقائق وتحت المبادئ والقوانين، وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية، ومنها تتشكل المبادئ والتعميمات؛ وبذلك فإن تعليمها يعني أن الطلبة سيمتلكون 70% مـن النظـام المعـرفي (الخوالدة،2004).

والمفاهيم أنواع منها المادي مثل المدرسة، الجبل، والسيارة، ومنها المعنوي مثل، الحق، والعدالـة، والشجاعة.

وهي من حيث الوجود نوعان: الأول ما هو موجود مع وجود الطبيعة، كالشمس، والقمر،والليل والنهار، والأرض والنجوم، والثاني ما تم وضعه من الإنسان، وأعطي مصطلحات أو أسماء تدل عليه مثـل ،المربع، والدائرة، واللتر، والمتر، (مرعي والحيلة،2000) .

3. المبادئ والتعميمات Generalization.

المبدأ هو عبارة عن علاقة ثابتة بين مفهومين، أو أكثر، أو عبارة عن تعميم تم التأكد من صدقه، وإثباته عن طريق التجربة لأكثر من مرة. وهو في الأصل فرضية تحتمـل الصـحة والخطـأ تحتـاج إلى مـا يثبت صحتها عن طريق التجريب والتطبيق في مواقـف مختلفـة وفي حـال التثبـت مـن صـحتها تصـبح مبدأ، أو تعميماً قابلاً للتطبيق مثل:

- تتمدد المعادن بالتسخين.
- ينخفض الضغط الجوي بالارتفاع عن مستوى سطح البحر.

ومن الجدير بالذكر أن المبـادئ والتعمـيمات تسـتعمل بـالمعنى نفسـه فعنـدما تقـول المعادن تتمدد بالحرارة فهذا تعميم تم التثبت من صـحته بالتجريـب فأصـبح تعمـيماً وهـو

في الوقت نفسه مبدأ لأنه عبارة عن علاقة بين مفهومين هما الحرارة والمعادن.

4. القواعد والقوانين Laws and Rules.

هي عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ على تلك الظاهرة تحت ظروف كمية وكيفية محددة، أو هي تمثيل رمزي يعبر عن العلاقة بين المفاهيم مثل:

الكتلة = الحجم × الكثافة.

المسافة = السرعة × الزمن.

$$\text{السرعة} = \frac{\text{المسافة}}{\text{الزمن}}$$

وتكمن أهمية المبادئ والقواعد والقوانين في كونها تجعل المتعلم أكثر قدرة على فهم الأشياء وتحليلها؛ فبها يستعين الفرد على حل المشكلات، وتفسير الظواهر، وعلى هذا الأساس ينبغي أن يهتم محتوى المنهج بالمبادئ والقوانين.

5. النظريات.

النظرية هي علاقة بين مبدأين أو أكثر، أو هي عبارة عن جملة، أو تقرير يشرح أحداثاً متنوعة تشمل عدداً من الفروض العلمية، والفرض هو تصور ذهني تجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة كنظرية فيثاغورس.

6. الاتجاهات والقيم Attiudes and Values.

الاتجاه هو حالة من الاستعداد والتأهب لدى الفرد تجاه أمر معين، وهو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد تجاه شيء معين، أو قيمة معينة، وقد يكون إيجابياً يعبر عن القبول أو سلبياً يعبر عن الرفض، فهو خلاصة لما يعتقده الفرد تجاه شيء، أو موقف، أو مجموعة من الأشياء أو المواقف. وتكمن أهمية الاتجاهات في كونها تمثل حالة من الاستعداد لدى المتعلم بجعله يدرك الأشياء والموضوعات والأنشطة، علماً بأن الاتجاهات ليست فطرية إنما تكتسب من خلال الملاحظة والتجربة التي يمر بها الفرد في أثناء عملية نموه، وتتسم الاتجاهات بأنها قابلة للتغيير من خلال مرور الفرد بخبرات معينة متعددة.

أما القيم فهي تقدير ذاتي للفرد إزاء ما يراه صالحاً جديراً بالاتباع ، من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها.(رضوان، وآخرون،1978)

ومن الجدير بالذكر أن الحقائق والمبادئ والقوانين تعد من مكونات المجال المعرفي فيما تعد القيم والاتجاهات والمعتقدات من مكونات المجال الوجداني.

7. **المهارات.**

المهارة تعني القيام بعمل معين بدقة وسهولة وسرعة فهي تعني الإتقان في الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد وهي أنواع منها:

- المهارات العقلية كالملاحظة والوصف، والتفسير، والتمييز والتصنيف، والاستنتاج.
- المهارات الحركية كالكتابة، والسباحة، وقيادة السيارات، والطباعة.

وتعد المهارات من مكونات المجال النفسحركي.

إن مكونات البنية المعرفية التي مرّ ذكرها تكتسب بالخبرة المباشرة،أو بالخبرة غير المباشرة وعلى هذا الأساس فإن محتوى المنهج ينبغي أن يتضمن خبرات مربية مباشرة أو غير مباشرة فما هو المقصود بالخبرات المباشرة؟ وما المقصود بالخبرات غير المباشرة التي يقدمها محتوى المنهج للطلبة؟ وما ميزات كل منهما؟ وما الشروط العامة التي يجب أن تتوافر في تلك الخبرات؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه فيما يأتي:

الخبرات المباشرة.

الخبرة المباشرة هي الخبرة التي يكتسبها الفرد عن طريق قيامه بعمل، أو نشاط معين في بيئة معينة بشكل مباشر، فعندما يمارس الفرد بنفسه عملاً معيناً أو نشاطاً معيناً ينجم عن تلك الممارسة اكتسابه خبرة مباشرة كما يحصل عندما يقوم الطالب بإجراء تجربة علمية لمعرفة الدرجة التي يغلي عندها الماء النقي، أو عندما يقوم بزيارة ميدانية لآثار بابل، أو عندما يمارس مهارة القفز العالي، أو عندما يقدم الطالب المتدرب درساً عملياً.

وتتسم الخبرة المباشرة في العملية التعليمية التعلمية بما يأتي:

1. إن ما يتعلمه الإنسان بالخبرة المباشرة يكون أكثر ثباتاً في الذهن، ومقاومة للنسيان.
2. إنها تعطي المفاهيم والمعلومات والقوانين التي يتوصل إليها المتعلم بالخبرة المباشرة معنى أكثر دقة فتجعلها ذوات معنى في ذهن المتعلم لأن المتعلم فيها يمارس ظواهر طبيعية ترتبط بالواقع الذي يشكل جانباً من جوانب الحياة الأمر الذي يساعد على تكوين مدركات على درجة من الصحة لا يرقى التعليم

اللفظي لتوفيرها إلى المتعلم وهذا ما تتأسس عليه دعوة المربي جان جاك روسو، وبستالوزي إلى تبني التعليم بالخبرات العملية المباشرة.

3. إن التعليم بالخبرة المباشرة يطرد الملل والسأم عن المتعلم ويجعله أكثر حيوية ونشاطاً في التعلم، فيكون إيجابياً نشطاً في الموقف التعليمي.
4. إن التعلم بالخبرة المباشرة يوفر الوقت للمعلم ليستغله في أمور تربوية أخرى.
5. إن التعلم بالخبرة المباشرة يجعل المتعلم أكثر ثقة بنفسه لأنه يمكنه من التوصل إلى نتائج معينة بنفسه وبذلك ينمو عنده الاستعداد للتعلم الذاتي.
6. التعلم بالخبرة المباشرة يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين.
7. التعلم بالخبرة المباشرة يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (الوكيل، والمفتي، 2005).

الخبرات غير المباشرة.

الخبرات غير المباشرة التي يقدمها محتوى المنهج للمتعلمين هي خبرات الآخرين التي يكتسبها الطالب بالقراءة في الكتب، أو المجلات العلمية، أو مشاهدة الأفلام، أو مشاهدة ما يحدث للآخرين في مواقف مختلفة، أو مشاهدة المسرحيات، أو الاستماع إلى المحاضرات، والندوات، وما شاكل ذلك.

وقد تمس الحاجة إلى التعلم بالخبرات غير المباشرة للأسباب الآتية:

1. وجود مواقف يستحيل التعلم فيها بالخبرة المباشرة، مثل عملية هضم الغذاء، وعملية الإنبات، والدورة الدموية، وغيرها.
2. عدم توفر الوقت الكافي لتعلم كل الأشياء والظواهر والمعارف بالخبرة المباشرة لا سيما أننا نعيش في عصر الانفجار المعرفي والتراكم الهائل للمعارف الذي يجعل من المستحيل على المتعلم اكتساب هذا الكم من المعلومات بالخبرة المباشرة مما يضطر واضعي المنهاج التعليمي إلى تقديمها بشكل غير مباشر عن طريق الكتب المدرسية والمحاضرات مثلاً.
3. وجود مواقف يشكل تعلمها بالخبرة المباشرة خطراً على المتعلم فيتم اللجوء إلى تعلمها بالخبرة غير المباشرة كالتفجيرات النووية على سبيل المثال.
4. وجود مواقف يكون من الصعب التعلم فيها بالخبرة المباشرة كدراسة الأحياء في أعماق البحار، أو الحياة في المناطق الصحراوية، والكواكب.

5. قد يتم اللجوء إلى التعليم بالخبرات غير المباشرة نظراً للبعد المكاني كدراسة أنماط الحياة في الأسكيمو التي تتطلب ذهاب المتعلمين إلى هناك لملاحظة حياة الناس بشكل مباشر وهذا غير ممكن فتتم دراستها بالخبرة غير المباشرة.
6. قد يكون العامل الزماني سبباً من أسباب اللجوء إلى التعليم بالخبرات غير المباشرة كما هو الحال في دراسة تاريخ بابل في عهد حمورابي مثلاً، أو حياة العرب قبل الإسلام، إذ ليس بالإمكان دراسة مثل هذه الموضوعات إلا بالخبرة غير المباشرة.
7. قد تكون المعلومات التي يراد تقديمها للمتعلمين متعلقة بمكونات أو كائنات لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة فتقتضي دراستها أن تعرض في فيلم كدراسة البكتريا والفطريات، وما شاكلها، وبذلك يكون التعلم بالخبرة غير المباشرة.
8. قد يكون التعلم بالخبرة المباشرة مكلفاً مادياً بحيث يصعب تحمله، ونظراً لارتفاع التكاليف يتم اللجوء إلى التعليم بالخبرة غير المباشرة.

ميزات التعلم بالخبرات غير المباشرة.

في ضوء ما تقدم من دواعي التعليم بالخبرات غير المباشرة يمكن القول أن للتعليم بالخبرات غير المباشرة ميزات تتمثل في الآتي:

1. توفر الاستفادة من خبرات الآخرين في مجالات الحياة المختلفة مهما بعدت المسافات، وطال الزمن بينهم وبين المتعلم.
2. التعلم بالخبرات غير المباشرة يؤدي إلى خفض الكلفة واختصار الوقت والجهد المبذول في العملية التعليمية.
3. يعد التعليم بالخبرات غير المباشرة البديل الوحيد عندما يكون التعلم بالخبرة المباشرة صعباً أو مستحيلاً، أو خطراً.
4. في بعض المواقف التعليمية تعد الخبرة غير المباشرة أمراً أساسياً للمرور بالخبرة المباشرة، فلكي يمر الفرد بخبرة مباشرة قد يحتاج على خبرة غير مباشرة عنها للمرور بها بشكل مباشر كما هو الحال في إجراء التجارب في البحوث العلمية، إذ لا يمكن للفرد إجراء التجربة ما لم يمر بخبرة غير مباشرة عنها تكون أساساً لإجراء التجربة مباشرة.

5. سهولة الحصول على الخبرات غير المباشرة، إذ من السهل الحصول عليها من الكتب المدرسية التي تحتوي على تراث الآخرين وخبراتهم، ومن الوسائل التعليمية كالأفلام والصور والمجسمات والرسوم، والتمثيليات، والمسرحيات، وغيرها.
6. التعلم بالخبرة غير المباشرة يسهم في نقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل ولكي يكون التعلم بالخبرات غير المباشرة أكثر فعالّية لا بد من :

أ- الاهتمام بالكتب المدرسية من حيث اختيار المحتوى وتنظيمه، والورق والطباعة والإخراج.

ب- الاهتمام بأدلة الكتب المدرسية ومحتواها، وجمال طباعتها وتبويبها وتضمنيها ما يلزم من الصور والرسوم التوضيحية.

ج- الاهتمام بوسائل التعليم والتكنولوجيا الحديثة التي تيسر عملية التعلم وتزيد من فاعلية المتعلم.

د- الاهتمام بتنمية مهارات القراءة والاستماع.

ه- الاهتمام بتنمية قدرات الطلبة على الفهم والتحليل، وإصدار الأحكام وإبداء الآراء.

و- الاهتمام بتنمية القدرة على التعلم الذاتي لدى المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة وتحصيل المعلومات.

وخلاصة القول أن التعلم بالخبرات غير المباشرة يتكامل مع التعلم بالخبرات المباشرة الأمر الذي يتطلب من واضعي المنهج تنظيم هذه الخبرات، وتنسيقها، وتحديد حجم الخبرة التي يراد تقديمها، والوقت الملائم لتقديمها مع التشديد على الخبرات المباشرة في المراحل الأساسية من التعليم؛ لأن المتعلمين فيها يدركون المحسوسات أكثر من إدراكهم المجردات.

معايير اختيار محتوى المنهج الحديث.

في ضوء الكم الهائل من المعارف والخبرات، وما تقتضيه أهداف المنهج لا يمكن اختيار محتوى المنهج بشكل اعتباطي إنما يجب أن يكون على وفق أسس ومعايير محددة يعتمد عليها الخبراء والمتخصصون في المناهج من أجل

أن يكون المحتوى فعّالاً في تحقيق أهداف المنهج التعليمي ويمكن إيجاز هذه المعايير بالآتي:

1. **ارتباط المحتوى بأهداف المنهج.**

مرّ القول إن أول عنصر من عناصر المنهج هو الأهداف لذا فإن المحتوى ينبغي أن يوظف لخدمة الأهداف فالعلاقة بين الأهداف والمحتوى تتسم بالتأثير والتأثر المتبادل فيما بينهما لأن المحتوى لازمة من لوازم تحقيق الأهداف والأهداف تتحكم بنوع المحتوى ولهذا يجب أن يكون المحتوى ذا صلة وثيقة بأهداف المنهج بحيث يؤدي مرور الطلبة بالخبرات التي يتضمنها المحتوى إلى تحقيق أهداف المنهج، وهذا يتطلب من واضعي المنهج استحضار أهداف المنهج والاهتداء بها عند اختيار المحتوى، والحرص على أن يوفر المحتوى الذي يتم اختياره أفضل الفرص لتحقيق الأهداف.

2. **صدق المحتوى وحداثته ودلالته.**

إن المقصود بصدق المحتوى هو دقته العلمية وخلوه من الأخطاء، أما الحداثة فتعني أن يتضمن المحتوى أحدث المعارف العلمية المعاصرة التي تم التثبت من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب . وأما الدلالة فتعني أن يكون المحتوى الذي يتم اختياره من واضعي المنهج ذا معنى عند التلاميذ ويشعرون بفائدته لاتصاله بميولهم وحاجاتهم، وأن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التي اختير من أجلها.

لذلك يجب أن يحرص المعنيون باختيار محتوى المنهج الحديث على الدقة العلمية، وأن يبتعدوا تماماً عن مصادر المعرفة التي لا يتسم أصحابها بالدقة العلمية، والأمانة، ويبتعدوا أيضاً عن المبادئ والنظريات القديمة التي ثبت خطؤها. ويبتعدوا كذلك عن كل ما لم تعد له قيمة في ظل المعطيات الحديثة، وأن يحرصوا على أن يكون المحتوى مواكباً الاكتشافات المعاصرة المهمة للفرد والمجتمع.

3. **مراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم.**

لما كان المستهدف في العملية التعليمية هو المتعلم فلا بد أن يستجيب محتوى المنهج لخصائص المتعلمين ومستوى نضجهم، واستعدادهم، وحاجاتهم لضمان إقبالهم عليه، وانجذابهم إليه لأنه عندئذٍ يكون ذا معنى في نفوسهم.

4. **مراعاة مابين المتعلمين من فروق فردية.**

من المعروف أن محتوى المنهج يقدم إلى متعلمين غير متساوين في قدراتهم واستعداد تهم وغير متجانسين من حيث القدرات المعرفية، والخلفيات الثقافية

ومستوى الذكاء، والبيئة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي وغير ذلك من المتغيرات التي لا بد أن يكون لها أثر في عملية التعلم ونواتجها لذلك ينبغي أن يحرص واضعو المنهج على مراعاة هذا التباين من خلال تنويع الخبرات التي يتضمنها المحتوى بحيث يكون لكل متعلم نصيب فيه عن طريق تنويع الأنشطة الإثرائية، والنصوص، والوسائل التعليمية بحيث يجد كل طالب فيها ما يلبي رغباته ويشبع حاجاته.

5. **الارتباط بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم.**

من المعايير التي ينبغي أن يستند إليها اختيار المحتوى ارتباطه بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم فلكل مجتمع خصائصه وسماته وثقافته كذلك ينبغي أن لا يتقاطع المنهج مع خصائص المجتمع وثقافته، لذلك ينبغي اختيار المحتوى الذي يسهم في تشكيل ثقافة المتعلم على وفق معتقدات المجتمع وقيمه، وأن يسهم في تحصين المتعلم من التحديات الثقافية السلبية التي قد يتعرض لها من المجتمعات الأخرى في ظل عصر العولمة وتقنيات الاتصال الحديثة.

6. **التوازن بين الشمول والعمق.**

من معايير اختيار محتوى المنهج أن يحتوى على مجموعة من مجالات الخبرة وعدم اقتصاره على مجال واحد وترك الجوانب الأخرى، بمعنى أن يشتمل المحتوى على الخبرات التي من شأنها إحداث نمو شامل متكامل لدى المتعلم يوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية وهذا هو المقصود بالشمول. أما العمق فيعني أن يتضمن المنهج أساسيات المادة من مفاهيم، وتعميمات، وقوانين ونظريات من دون تشتيت جهد الطلبة في تفاصيل لا مسوغ لها، وعلى هذا الأساس فإن معيار الشمول والعمق يعني أن يُراعي المحتوى التعرض إلى الموضوعات بالقدر الملائم المتوازن بين الشمول والعمق فلا يعرضها عرضاً سطحياً ولا يتعمق في تفصيل بعض الموضوعات ويترك البعض الآخر.

7. **ملاءمة المحتوى لظروف تطبيقه.**

إن هذا المعيار يعني أن يكون المحتوى ملائماً للظروف التي يطبق فيها من حيث:

- الوقت المخصص له.
- أعداد الطلبة.
- الأنظمة المعمول بها والتسهيلات الإدارية.

- المعلمون ومستوى تأهيلهم.
- التجهيزات والمستلزمات المادية.

8. **مراعاة التعلم السابق.**

من معايير اختيار المحتوى أن يكون مكملاً للتعلم السابق مؤسساً عليه لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.

9. **نيل رضا الطلبة والمعلمين والمجتمع.**

مراحل اختيار المحتوى.

إن عملية اختيار محتوى المنهج تمر بالخطوات الآتية:

أ- قيام المتخصصين من الأكاديميين والتربويين باختيار الموضوعات الدراسية الرئيسة في ضوء الأهداف التي يراد تحقيقها.

ب- تحديد الأفكار الرئيسة التي يجب أن يشتمل عليها كل موضوع لتغطي جميع جوانب الموضوع على أن تكون هذه الأفكار مترابطة متكاملة على مستوى الصف الواحد، وعلى مستوى الصفوف في المرحلة.

ج- اختيار المواد التعليمية التي تغطي الأفكار الرئيسة على أن تكون هذه المواد ذوات صلة بالأهداف والواقع الثقافي للمجتمع، وتلائم مستوى الطلبة، وقدراتهم، وان تتسم بالشمول والدقة العلمية.

د- تنظيم المحتوى بالاستناد إلى النظرية التي يقوم عليها المنهج وتقديم المحتوى بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

معايير تنظيم المحتوى

هناك معايير ينبغي أن تراعى في عملية تنظيم المحتوى هي:

1. **التوحيد** المقصود بهذا المعيار هو أن توضع المواد التي تنتمي إلى مجال واحد مع بعضها في وحدات خاصة كالذي يحصل في وضع قواعد النحو والصرف، والإنشاء، والأدب والنقد في مجال واحد هو اللغة ووضع التاريخ، والجغرافية وعلم الاجتماع في مجال واحد هو الاجتماعيات. وهكذا.

2. **الاستمرارية** يعني أن ينظم المحتوى بطريقة تمكن المتعلمين من ممارسة جوانب التعلم في مراحل مختلفة على مستوى المراحل والصفوف بشكل يتسم بالتكرار الرأسي لأن هذا التكرار من شأنه أن يؤدي إلى الإتقان وزيادة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين.
3. **التكامل** إن معيار التكامل يعني أن ينظم المحتوى ويقدم للمتعلمين بصورة مترابطة تشعر المتعلمين بتكامل المعرفة، ووحدتها على مستوى الموضوعات ضمن المادة الواحدة، وعلى مستوى المواد المختلفة في الصف الواحد، بمعنى أن يكون هناك استمرار أو تكامل أفقي بين المواد المختلفة كالتكامل بين فروع المعرفة العلمية، والتكامل بين فروع المعرفة الإنسانية (عطية،2008).

تنظيمات محتوى المنهج

يأخذ تنظيم محتوى المنهج أشكالاً تختلف باختلاف النظرية أو الفلسفة التي يقوم عليها المنهج ومن هذه التنظيمات:

1. التنظيم المنطقي، يستند هذا النوع من التنظيم إلى طبيعة المادة ومعطياتها من دون النظر إلى طبيعة المتعلمين وخصائصهم؛ فالمادة فيه تعتبر محور العملية التعليمية ويحرص هذا التنظيم على مراعاة:
   - التدرج من السهل إلى الصعب.
   - الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
   - الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
   - الانتقال من الماضي إلى الحاضر ومن الأقدم إلى الأقرب.
   - البدء بالجزيئات والانتهاء بالكليات.
2. التنظيم السايكلوجي، يستند هذا النوع من التنظيم إلى قدرات المتعلمين، واستعداداتهم ويراعيها في عرض المحتوى فالمتعلم فيه هو موضع الاهتمام ومحور العملية التعليمية فهو تنظيم يقوم على الأسس النفسية الخاصة بالطلبة وميولهم وحاجاتهم.
3. التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم.

   لهذا التنظيم أكثر من شكل:

أ- التنظيم الهرمي الذي يستند إلى نظرية جانيه، وتنظم المادة بموجبه بشكل هرمي يتدرج من البسيط إلى المعقد، وترتب مفردات المحتوى بموجبه بصورة تراكمية بحيث يؤسس السابق منها للاحق مع مراعاة المبادئ الآتية:

- تأسيس التعلم الجديد على التعلم السابق.
- الترتيب المنطقي للمحتوى.
- الانتقال من المألوف إلى غير المألوف.

ب- تنظيم المحتوى على وفق نظرية أوزبيل، يستند هذا النوع من التنظيم إلى المبادئ الآتية:

- البدء بالعام والانتهاء بالخاص؛ فتقدم المعارف الأكثر تجريداً وشمولاً ثم تتدرج نحو الأقل وصولاً إلى المحسوسات.
- ترابط الموضوعات بحيث يرتبط اللاحق بالسابق.
- التكامل بين الأجزاء بمعنى أن يقدم المحتوى بطريقة تراعي التكامل بين مكوناته أو أجزائه، والترابط بينها.

ج- التنظيم الحلزوني، يقوم هذا النوع من التنظيم على فكرة المنهج الحلزوني لبرونر ويأخذ بما يأتي:

- تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج.
- تقديم المفاهيم المحسوسة ثم الانتقال إلى شبه المحسوسة، ثم المجردة.
- تقديم المفاهيم بصورة مبسطة أولاً، ثم تقدم بصورة أكثر اتساعاً وتعقيداً وصولاً إلى أعلى مستوى من تعقيد المادة.

دليل المعلم وصلته بالمحتوى.

يعد دليل المعلم من بين عناصر المنهج لارتباطه بمحتوى المنهج ودروه في توجيه المعلم واحتوائه على توضيحات وبيان جوانب المحتوى فضلاً عن حل التمرينات والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، وتوضيح الأهداف الخاصة بكل موضوع وأساليب التقويم التي يمكن اتباعها، لذلك فإن دليل المعلم يعتبر عوناً للمعلم ومصدراً من مصادر إثراء محتوى المنهج ولا يمكن تجاهل أثره في محتوى المنهج وأهدافه، وعلى أساس دوره في العملية التعليمية ينبغي أن يحظى باهتمام واضعي المناهج التعليمية وعنايتهم.

ثالثاً: الأنشطة التعليمية

العنصر الثالث من عناصر المنهج الحديث الأنشطة التعليمية وأساليب التدريس، فهي تشتمل على الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المتعلمون، أو المعلمون، أو الاثنين معاً من أجل تحقيق أهداف المنهج، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم وقد تمارس هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها ولكن بإشراف منها. وهذا يعني أن للأنشطة التي يتضمنها المنهج مضموناً وخطة موضوعة تمارس الأنشطة في ضوئها، وأهدافاً يتم السعي لتحقيقها. وأن هذه الأنشطة قد تكون أنشطة تعليمية إذا مورست من المعلم، أو أنشطة تعلّمية إذا مورست من المتعلم والعلاقة بين النوعين كالعلاقة بين السبب والنتيجة.

إن أهمية الأنشطة التعليمية والتعلمية في المنهج تكمن في دورها وأثرها في تشكيل خبرات المتعلمين، وتعديل سلوكهم وتربيتهم لذلك فإن نشاطات التعليم والتعلم تعد القلب النابض في المنهج، ولكي تؤدي دورها بفعالية ونجاح لابد أن تكون مرتبطة بأهداف المنهج أما طرائق التدريس وأساليبها فسيأتي الحديث عنها وعن دورها في تحقيق أهداف المنهج لاحقاً.

معايير اختيار الأنشطة التعليمية

للدور الذي تؤديه الأنشطة التعليمية في تحقيق أهداف المنهج، وإثراء محتوى التعليم لابد من أن يتم اختيارها بدقة وأن تخضع لمعايير محددة، وتوضع لها أهداف ترتبط بأهداف المنهج، وتنفذ بموجب خطة مدروسة بحيث تصب نواتج المرور بها في أهداف التعلم التي يتم السعي إليها ومن المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار الأنشطة التعليمية ما يأتي:

- صلتها بطبيعة محتوى المادة التعليمية.
- صلتها بالموضوع المراد تعليمه واحتواؤها على ما يثري الموضوع.
- استنادها إلى الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج.
- مراعاتها خصائص المتعلمين وقدراتهم، ومراحل نموهم، وعاداتهم وقيمهم.
- مراعاتها مستوى المعلم وتأهيله.
- مناسبتها الوقت المتاح لتنفيذها.
- صلتها بأهداف المنهج وأهداف الموضوع.
- مراعاتها نظم التعليم، والإمكانيات اللازمة لتنفيذها.
- مراعاتها عنصر الأمان والسلامة في التنفيذ أو الممارسة.

رابعاً: التقويم

يعد التقويم مكوناً مهماً من مكونات النظام التعليمي ولا يمكن إغفال أثره في عمل كل مؤسسة تعليمية، ويعد عنصراً أساسياً من عناصر المنهج وهو عنصر فاعل في كل عناصر المنهج الأخرى فالحاجة إليه قائمة في اختيار أهداف المنهج ومحتواه، وتنفيذه وتقويمه وتطويره فالأهداف بها حاجة إلى تقويم والمحتوى به حاجة إلى تقويم، والأنشطة وتنفيذها كذلك.

ويعرف التقويم بأنه الأسلوب الذي تستعمل فيه البيانات المجمعة بوساطة القياس أساساً لإصدار أحكام بشأن الأشياء المقيسة، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية. فالتقويم عملية تتأسس على القياس، وتستخدم نتائج القياس التي يتم الحصول عليها لغرض إصدار الأحكام حول عناصر المنهج وعملياته. فوظيفته في المنهج هي:

- التأكد من صلاحية الأهداف.
- التأكد من صلاحية المحتوى.
- معرفة مدى صلاحية الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس.
- الحكم على مدى التغير الحاصل في سلوك المتعلمين.
- الحكم على مدى فعّالية أداء المعلمين.
- تشخيص نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية وتصحيح مسارها.
- إحاطة المتعلمين علماً بمستوى أدائهم.
- تمكين أولياء الأمور من معرفة مستوى تعلم أبنائهم.
- تحديد مستوى استعداد المتعلمين قبل البدء بالتعليم.
- تمكين المعنيين بالعملية التعليمية من اتخاذ القرارات السليمة بشأن المنهج وعناصره وعملياته.

مجالات التقويم في العملية التعليمية.

في ضوء ما تقدم حول وظائف التقويم يمكن القول بأن مجالاته في العملية التعليمية تتمثل بالآتي:

1. **تقويم الأهداف** من حيث:
   - علاقتها بالمتعلمين وصلتها بحاجاتهم.
   - صلتها بالمادة التعليمية.

- واقعيتها وإمكانية تحقيقها.
- شمولها وتنوعها ومستوياتها.
- وضوحها ومراعاتها مستويات النمو.
- صياغتها وإمكانية قياسها.
- استنادها إلى فلسفة تربوية سليمة.
- عدم تقاطعها مع قيم المجتمع وعاداته.
- انسجامها والاتجاهات التربوية الحديثة.

2. **تقويم محتوى المنهج** من حيث:
- صلته بأهداف المنهج.
- ملاءمته مستوى المتعلمين وقدراتهم.
- تنوعه ومراعاته الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ملاءمةالأنشطة والخبرات التي يقدمها للمتعلمين لأهداف التعليم.
- استثماره لمصادر البيئة المحلية في العملية التعليمية.
- ارتباطه بالخبرات السابقة لدى المتعلمين.
- حسن تنظيمه ومراعاته الظروف المتوافرة لتطبيقه.

3. **تقويم أساليب التعليم** من حيث:
- فعّاليتها وتوفيرها الجهد والكلفة.
- ملاءمتها لطبيعة الموضوعات وأهداف تعليمها.
- تنوعها واستجابتها لما بين المتعلمين من فروق.
- مستوى إثارتها المتعلمين وتحفيزهم.
- مدى تنميتها قدرات التفكير لدى الطلبة.
- مدى إشراكها الطلبة في العملية التعليمية.
- مدى استفادتها من تكنولوجيا التعليم الحديثة.
- مدى مراعاتها الاتجاهات الحديثة في التعليم.

4. **تقويم المعلمين** من حيث:
- مدى فاعليتهم في أداء واجباتهم.
- مدى إلمامهم بمتطلبات مهنة التدريس.
- مستوى كفاياتهم المعرفية والأدائية.

- مستوى تأهيلهم.
- مستوى قدرتهم على التواصل مع الطلبة وإدارتهم.
- مدى قدرتهم على الإبداع والابتكار في مجال التدريس.

5. **تقويم الطلبة** من حيث:
- مستوى تقدمهم ونموهم.
- مستوى إيجا بيتهم وفاعليتهم في العملية التعليمية.
- مستوى دافعيتهم نحو التعلم.
- خلفياتهم المعرفية، ومستوى استعدادهم.
- مستوى قدرتهم على الإبداع والاعتماد على النفس في التعلم.

6. **تقويم نظم التعليم** من حيث:
- استجابتها لمتطلبات المنهج.
- استنادها إلى فلسفة سليمة.
- حداثتها ومراعاتها التطورات التي تحصل في المجال التربوي.
- إسهامها في تطوير العملية التعليمية.
- رضا العاملين بها.

7. **تقويم بيئة التعلم** من حيث:
- تنظيمها وملاءمتها.
- احتواؤها على مصادر تعلم مختلفة.
- توفيرها المناخ الملائم للتعليم والتعلم.

أنواع التقويم.

التقويم في العملية التعليمية أنواع هي:

1. **التقويم القبلي**: هو التقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج لغرض معرفة مستوى المتعلم والنقطة التي يجب البدء منها، وتحديد الأوضاع والظروف التي سيطبق فيها المنهج.
2. **التقويم التكويني:** ويطلق عليه التقويم البنائي وهو التقويم الذي يجري في أثناء تطبيق المنهج لغرض مراجعة أسلوب العمل وتعديل مساره إن كان بحاجة إلى تعديل ومن سماته أنه يوفر تغذية راجعة تسهم في تطوير المنهج.

3. **التقويم الختامي:** وهو التقويم الذي يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقق أهداف المنهج، وإصدار الأحكام على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.
4. **التقويم التتبعي:** وهو التقويم الذي يجري لمتابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية والتحاقه بقطاعات العمل لغرض الحكم على مدى فعّالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل، ومقتضيات المهنة.

شروط التقويم الجيد.

يشترط في التقويم ما يأتي:

1. أن تكون أدواته متنوعة صادقة ثابتة تتسم بالشمول والموضوعية.
2. أن يجري بدلالة الأهداف.
3. أن يكون شاملاً جميع الأهداف ومستوياتها.
4. أن تشارك فيه جميع الأطراف ذوات الصلة بالمنهج.
5. أن يكون مستمراً.
6. أن لا يكون مكلفاً اقتصادياً.
7. أن لا ينتهك مشاعر المقيسين.
8. أن يجري في ضوء خطة موضوعة مسبقاً.
9. أن يجري بطريقة تراعي الأسس التربوية.
10. أن تستخدم نتائجه لأغراض العملية التربوية.

الفصل الثالث

أسس المنهج الحديث

أسس المنهج الحديث

المنهج التربوي لب العملية التربوية وأهم مدخلات النظام التربوي عليه تعقد الآمال في بلوغ الغايات ونيل المقاصد؛ فهو وسيلة التربية لتحقيق أهدافها، ولما كان على هذه الدرجة من الأهمية فلا بد أن يستند إلى مجموعة من الأسس التي تشكل القاعدة التي يقوم عليها، ولا بد لواضعي المنهج من معرفة هذه الأسس وأبعادها والإلمام بجميع جوانبها لكي يكون بإمكانهم ترجمتها في المنهج تصميماً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً علماً بأن هذه الأسس قابلة للتعدد والتوسع تبعاً لما يحصل في الحياة من تطور، وتعقيد، وظواهر واتجاهات ومن أبرز الأسس التي يستند إليها بناء المنهج التربوي ما يأتي:

- الأسس الفلسفية.
- الأسس المعرفية.
- الأسس النفسية.
- الأسس الاجتماعية.
- الأساس التكنولوجي وظاهرة العولمة.

وفيما يأتي عرض لكل من هذه الأسس وعلاقتها بالمنهج التربوي وآثارها في عناصره وعملياته.

الأسس الفلسفية

من مستلزمات بناء المنهج التعليمي استناده صراحة، أو ضمناً إلى فلسفة تربوية معينة لأن هذه الفلسفة هي التي تحدد أهدافه، وأطره، وتضع المؤشرات الدالة على اختيار محتواه، ووضع الخطط اللازمة لتصميمه وتنفيذه، وتقويمه تم تطويره، فبالفلسفة يهتدي واضع المنهج في اختيار الأهداف والمحتوى، وتنظيمه، وأنشطته، وأساليب التقويم المناسبة. وفي حال غياب الفلسفة فإن العملية التربوية برمتها تكون عملية ارتجالية غير موجهة فتضل الطريق المؤدي إلى أهداف محددة.

فالتربية بطبيعتها عملية ذات مضمون فلسفي تجري بشكل مقصود لتحقيق وظائف تخدم الفرد والمجتمع، ومهمة الفلسفة في التربية تقرير الغايات الكبرى في الحياة بوصفها تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، وعلى أساسها يتم اختيار الوسائل،

والطرائق التي تضمن تحقيق تلك الغايات. غير أن الفلسفات التي يمكن أن توجه العمل التربوي ليست واحدة بل متعددة تختلف بين مجتمع وآخر ودولة وأخرى وعصر وآخر، وهي متعددة الاتجاهات والمفاهيم، والأفكار لأنها من نتاج التفكير العقلي الفلسفي. ولما كانت الفلسفات التربوية التي تحدد مسار العملية التربوية وأهدافها مختلفة فلابد أن ينجم عن ذلك اختلاف في النظريات التربوية التي تحدد الافتراضات والمبادئ التي تبنى في ضوئها العملية التربوية وأدواتها التي يأتي المنهج في مقدمتها.

فالفلسفة التي ترى أن القيم الروحية والمثل العليا حقائق خالدة وأن الأفكار أزلية وكونية وأن العقل الإنساني يمثل حقيقة كونية تعلي من شأن العقل وتعده مظهراً من مظاهر الروح وتنظر إلى التربية على أنها عملية تدريب عقلي وأخلاقي عن طريق حشو العقل بالمعرفة.

أما الفلسفة التي ترى أن المادة هي الأصل في وجود الإنسان وأن الإنسان مجرد مادة، وأن العقل ما هو إلا وظيفة لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة، وأن العقل هو نتاج المادة وليس العكس فإنها تهتم بالجانب العملي والخبرة العملية ولا تعترف بالجوانب الروحية للإنسان. ولا بد أن يترتب على الاختلاف بين مثل هاتين الفلسفتين اختلاف في المنهج الذي يؤسس على كل منهما فالمنهج الذي يتأسس على الفلسفة الأولى يشدد على المادة الدراسية ويجعل منها غاية بحد ذاتها، وما على المتعلم إلا هضمها واستدعاؤها . أما المنهج الذي يبنى على أساس الفلسفة الثانية فإنه يشدد على دور المتعلم ونشاطه العملي.

ولما كانت الفلسفات الفكرية التي تؤثر في العملية التربوية ومناهجها كثيرة ومتنوعة في أفكارها ومبادئها إلى الحد الذي تصل فيه إلى التعارض، أو التقاطع في تفسيرها الحقائق، وطبيعة الكون والإنسان، والمعرفة، والوجود فلا يتسع المجال إلى التفصيل في جميع تلك الفلسفات لذلك سنقصر الحديث عن مجموعة من الفلسفات التي نرى أنها أكثر شيوعاً ولها تأثير كلي، أو جزئي في تصميم المناهج التربوية وهي:

- الفلسفة المثالية.
- الفلسفة الواقعية.
- الفلسفة الطبيعية.

- الفلسفة البراجماتية.
- الفلسفة الوضعية المنطقية.
- الفلسفة الوجودية.
- الفلسفة الإسلامية.

وسنحاول عرض المبادئ التي تقوم عليها كل من هذه الفلسفات ونظرتها إلى التربية والمنهج كما يأتي:

أولاً: الفلسفة المثالية Idealism

تعد الفلسفة المثالية مـن أقـدم الفلسـفات الفكريـة، ويعـد أفلاطـون(427-347 ق.م) مؤسـس الفلسفة المثالية، وهي ترى أن حقيقة الكون عقلية، وأن العقل هو مصدر المعرفـة، وأن وجـود الأشـياء يتوقف على وجود القوى التي تدركها، وهذا يعني أن العالم الخارجي لا يمكن وجـوده إذا مـا انعـدمت هـذه القـوى، فوجـود الأشـياء مرهـون بوجـود الـذات المدركـة، والمثـاليون يـرون أن الأفكـار تسـبق المحسوسات وأن ماهية الأشياء تسبق وجودها، وأن الإنسان مكون من عقل ومـادة أو روح وبـدن أمـا الروح فتنسب لعالم المثل لذا فهي إلهية أزلية وأبدية وأن وجودهـا يسـبق وجـود البـدن، وتبقـى بعـد الموت، وأما البدن فينسب لعالم الحس. وأن عالم المثل هذا لا يدرك إلا بالعقل وعلى هذا الأساس ينبغي الاهتمام بالعقل ليتمكن من إدراك عالم المثل. وأهم المبادئ التي تقوم عليها المثالية:

1. إن جوهر العالم هو العقل وإن جميع الأشياء الحقيقة تأتي من العقل أما الحواس فتـأتي بالمرتبـة الثانية بعد العقل، ومن شأن هذا المبدأ أن يجعل المنهج التربوي يشدد على التربية العقلية.
2. إن الإدراك البشري أساسه العقل، وإن المعرفة مستقلة عن الخـبرة الحسـية، وتكـون أكـثر سـمواً ورفعة كلما كانت مجردة من الإدراكات الحسية.
3. إن الحقائق الأولية مطلقة ثابتة موجودة في عالم المثل، وهي أزلية غير قابلة للتغيـير وإن العقـل هو الذي يدركها لذلك فإن العقل مرتبط بالثبات والإطلاق بينما ترتبط الحواس بالتغير والنسبية.
4. إن وجود الإنسان يرتكز تماماً على العقل.
5. إن الأفكار التي تنشأ حول الكون تنبع من داخل الإنسان وليست مستقلة عنه.

6. إن العالم المادي ليس واقعاً مطلقاً إنما هو ظل لما يدركه الإنسان، أو يفكر به، وتتجلى انعكاسات هذه الفلسفة على التربية وأهدافها في الآتي:

أ- إعلاء شأن العقل واعتبار العقل والروح من القوى الأساسية في هذا الكون لذلك ينبغي أن تركز التربية عليهما.

ب- التركيز على تنمية العقل وإشباعه بالمعلومات التي تساعده على التفكير المنطقي .

ج- إن العملية التربوية يجب أن تساعد الفرد على البحث عن الحقيقة والجمال والأشياء الجيدة.

د- الاهتمام باجتماعية الإنسان والتدريب الأخلاقي إلى جانب التدريب العقلي لغرض تحقيق القيم والمثل.

ه- التشديد على حق القيم العليا بالسيادة لأنها ثابتة أزلية خاصة ولا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق العقل المجرد عن كل ما يتعلق بالشهوة.

و- جعل المادة الدراسية وسيلة لتقوية الملكات العقلية، وشحنها.

ز- النظر إلى المعرفة على أنها نتاج العقول المفكرة، والحكمة البشرية التي قدمها الفلاسفة المفكرون، والحكماء والأنبياء، والرسل، وتداولتها المجتمعات الإنسانية.

الأهداف التربوية للفلسفة المثالية.

تهدف التربية المثالية إلى ما يأتي:

1. التشديد على قيمة المعرفة بوصفها طريق الفضيلة، ولها قيمة بحد ذاتها.
2. التشديد على تنمية العقل بوصفه المكون المهم من مكونات الإنسان، وتنميته تتم عن طريق تزويده بالكثير من الحقائق، وزيادة قدرته على بناء المفاهيم.
3. التشديد على زيادة معارف الفرد وإثرائها لأن قيم الفرد ترتبط بما لديه من معارف وكلما زادت معارفه زادت قيمه، وأن الفضيلة تتكون من المعرفة والأفكار.
4. التشديد على حفظ التراث الاجتماعي بما يتضمن من معارف وحقائق، ومهارات وفنون ونقله من جيل إلى جيل.
5. التشديد على حفظ المواد الدراسية واستظهارها.

المعلم في المثالية.

تنظر المثالية إلى المعلم كما يأتي:

1. إن دوره في العملية التربوية هو نقل المعارف والمعلومات إلى أذهان المتعلمين.
2. إنه المثل الأعلى الذي ينبغي الاقتداء به من المتعلمين.
3. يحرص على تنمية المتعلمين في المجال الأخلاقي بالنصح والتوجيه.
4. هو المسؤول عن إيجاد بيئة تعلم نشيطة وبيده زمام المبادأة.
5. ينبغي أن يكون:

- ذا أخلاق حميدة لكونه القدوة.
- ذا تحصيل عالٍ ودراية علمية كافية لأنه الشارح لقوانين القوى العظمى.
- قائداً للعملية التعليمية وذا معرفة بسيكولوجية المتعلم.
- ذا قدرة عالية على توصيل المادة إلى أذهان المتعلمين.
- قادراً على توليد الأفكار والمعاني الكامنة في عقول التلاميذ.

أما الطالب المثالي فيجب:

أ- أن يكون مطيعاً متعاوناً ذا أخلاق جديراً بالاحترام.

ب- أن ينظر إليه على أنه شخص له هدف روحي ينبغي تحقيقه، ويجب أن يتعلم احترام الآخرين، والقيم الروحية.

ج- أن يحترم وطنه ومجتمعه ويستوعب ثقافة أمته وأن يشعر بالولاء للمثل السياسية العليا لأمته ومجتمعه المحلي.

د- أن تتسم العلاقة بينه وبين معلمه بالرسميات.

المنهج المثـالي.

إن المنهج المثالي يشدد على:

1. مواد علم النفس والأخلاق والرياضيات والمنطق واللغة والعلوم الإنسانية.
2. اختيار الخبرات والنشاطات والظروف الحياتية والدراسات التي تساعد على تنمية الإنسان المثالي.
3. اختيار الأفكار الجيدة الموجودة في فروع المعرفة كافة وعرضها على المتعلمين بصورة جيدة.
4. التركيز على النمو الشخصي للمتعلم.

5. احتواء المنهج على الإرث الثقافي بعد فحصه وتدقيقه.
6. المعلم هو المسؤول الأول عن اختيار المنهج.
7. دور المعلم في تخطيط المنهج محدد للغاية.
8. تنظيم المنهج على وفق المحاور الآتية:

أ- العلوم الأساسية التي يحتاج إليها المتعلم لاكتساب المعارف وهي:
- القراءة .
- الكتابة.
- الحساب.

ب- علوم تعليمية لتنمية العقل وتوسيع مدركاته وهي:
- الفلسفة .
- علم النفس.
- علم الاجتماع.
- التاريخ، وغيرها من العلوم الإنسانية.

ج- علوم جمالية وهي :
- الفن.
- الآداب.
- الموسيقى.
- العلوم العملية.

د- علوم طبيعية مثل:
- الفيزياء.
- الأحياء.
- الكيمياء.
- الجغرافية.

أما طرائق التدريس في المثالية فهي:
- طريقة الحوار أو ما تسمى بالطريقة السقراطية.
- طريقة الإلقاء لحشو أدمغة الطلبة بالحقائق المطلقة.
- طريقــة التحليــل والتركيــب مــن أجــل حــل المشــكلات الصــعبة عــن طريــق تجزئتهــا

- إلى وحدات صغيرة ليسهل حلها.
- التشديد على الحفظ واستظهار المادة التعليمية.
- دخول الموضوع المدروس عن طريق وجهات النظر وليس من الناحية الموضوعية لغرض تعليم التلاميذ الدفاع عن وجهات نظرهم ونقد وجهات النظر الأخرى (فرحان،1989).

آثار المثالية في التربية.

للمثالية آثار كبيرة في العملية التربوية تتلخص في الآتي:

1. وجهت أهداف التربية نحو المحافظة على التراث قبل كل شيء.
2. وجهت اهتمام التربية والمنهج وطرائق التدريس نحو الاهتمام بتنمية العقل وجعلت المنهج يشدد على الجانب العقلي والروحي والخلقي وترك الجوانب الأخرى وبذلك فإنها أعلت شأن العقل وأهملت الجسم.
3. شددت على حشو العقل بالمعلومات الكثيرة من دون سند يثبت صحة هذا التوجه.
4. جعلت الأولوية في المنهج للأدب والمنطق والرياضيات، والموضوعات الدينية، والأخلاقية وكل ماله دور في تدريب العقل من العلوم الإنسانية واللغة.
5. أهملت حاجات المتعلمين ورغباتهم وأبعدت المناهج عن تلبيتها.
6. أكدت أساليب التدريس التلقينية التي تشدد على الكم لا على النوع.
7. جعلت حفظ المواد واستظهارها مقياساً لجودة التعلم فكانت وسائل التقويم فيها تشدد على حفظ المعلومات لاعلى مستوى نماء الشخصية.
8. أضعفت الكفاية الداخلية والخارجية للمنهج وجعلته قاصراً عن تلبية حاجة سوق العمل فالمنهج فيها يصمم لصقل العقل وصفاء الروح ونقل التراث الثقافي، وتقديم المواد الدراسية بصورة منطقية.

ثانياً: الفلسفة الواقعية Realism.

ترتبط الواقعية باسم الفيلسوف أرسطو تلميذ أفلاطون، وقد ظهرت رد فعل على المثالية التي كانت تعلي من شأن الذات العارفة وجاءت لتوازن بين الأشياء المعروفة والذات العارفة وتؤكد وجود الطبيعة والأشياء، وأن العالم هو مصدر كل الحقائق، وأن الحقائق لا تستقى من الحدس والإلهام، وأن العالم الطبيعي، أو الواقعي

هو ما يجب أن تهتم به، ولا وجود لعالم المثل، وأن العالم الخارجي وما يحتوى من أشياء مستقل عن العقل الذي يدرك تلك الأشياء.

وتقوم الواقعية على المبادئ الآتية:

1. إن الحقيقة مستقلة في وجودها عن العقل العارف لدى الإنسان، وللطبيعة وجود مستقل عن الذات مع إمكانية الذات في معرفة الأشياء عن طريق الحواس والخبرات.
2. إن العالم الطبيعي حقيقي كما نحسه ونراه.
3. إن الأشياء المادية التي تحدث في هذا العالم تعتمد على قوانين الطبيعة.
4. لا يمكن الفصل بين العقل والجسم، ولا سيطرة لأحد هما على الآخر.
5. إن الحقيقة سابقة لوجود الإنسان، وعلى الإنسان السعي وراء المعرفة واكتشاف القوانين والمبادئ الموجودة في العالم، وإن التغيّر في الكون أمر حقيقي.
6. يمكن للإنسان معرفة الحقيقة باستخدام الأسلوب العلمي والوسائل التجريبية.
7. إن الإنسان بطبيعته ذو صبغة اجتماعية لا فردية، ولذلك فإن المجتمع وخدمته هو الهدف، والفرد أداة خادمة للمجتمع.
8. إن العملية التربوية هي عملية تكيف مع الواقع الاجتماعي، وما يتطلب من مسؤولية اجتماعية.
9. إن الفرد يحق له أن يحدد معتقداته بنفسه.

وفي ضوء ما تقدم فإن التربية الواقعية تهدف إلى:

أ- توفير الفرص اللازمة للمتعلمين ليصبحوا أشخاصاً متوازنين فكرياً متوافقين مع البيئة المادية والاجتماعية التي يعيشون فيها.

ب- تنمية الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية في آن واحد.

ج- تبصير المتعلمين ومساعدتهم على اتخاذ قرارات معقدة لكي يحيوا حياة ناجحة.

د- عدم كبت الميول الطبيعية للطفل، وأنشطته.

لذلك فإن التربية الواقعية تهتم بتربية الجسم والعقل، وترى أن تربية الجسم تسبق عملية التعليم، وتهتم أيضاً بالتربية الأخلاقية غير أنها تشدد على أن تكون المادة الدراسية محور العملية التربوية، وتريد من التربية أن تكون لها أهداف نبيلة، وأن تعد أبناء المجتمع للدفاع عن الدولة وكيانها.

المعلم والمتعلم من وجهة نظر الواقعية.

يمكن إيجاز وجهة نظر الواقعية في المعلم بما يأتي:

1. أن يكون زمام المبادأة في التربية بيد المعلم.
2. أن يكون تحديد المادة التي تدرس من مسؤولية المعلم لا الطالب.
3. أن يشعر المعلم بجميع متطلبات الطالب.
4. أن يبعد ذاته وبث أرائه الشخصية في المادة التي يقدمها للمتعلمين، وأن ينظر إلى المعرفة على أنها عالمية واحدة وأن يعرضها بكل موضوعية، ويكون صوتاً لها من دون ضياع شخصيته.
5. أن يقف مع الحق ويبجل الحقيقة.

أما ما تريده الواقعية من الطالب فيتمثل بالآتي:

- أن يكون شخصاً متسامحاً متوافقاً ومنسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة المادية والثقافية التي يعيش فيها.
- أن يكون قادراً على الابتكار ويحب الاستطلاع والمغامرة الشخصية.
- أن يجيد عناصر المعرفة التي تثبت متانتها خلال العصور.

أما طرائق التدريس في الواقعية فيجب أن تسمح للحقائق أن تتكلم عن نفسها، ولا تسمح للمعلم أن يعبر عن آرائه الشخصية حول الموضوع، أي تريد من المعلم أن يقدم الحقيقة كما هي من دون زيادة أو نقصان، وأن تقدم الحقائق مصنفة تصنيفاً منطقياً وتعتمد طريقة التدريس الواقعية مبدأ الانتقال من الجزء إلى الكل وتعتبر الكل نتاجاً لمجموع الأجزاء.

موقف الواقعية من المنهج.

يمكن إيجاز موقف الواقعية من المنهج بالآتي:

1. أن يتضمن المنهج عناصر من فنون المعرفة الحرّة وعناصر أخرى من المعرفة التطبيقية.
2. إن المنهج الواقعي يشدد على الموضوعات الدراسية بوصفها المحور المركزي في العملية التربوية.
3. أن يحتوى المنهج على المواد الدراسية التي تسمح للمتعلم بالوقوف على البناء المادي والثقافي الأساسي للعالم الذي يعيش فيه.

4. أن تدعم الخبرات التي تقدمها المناهج بالتجارب والوسائل التعليمية، والممارسة العملية والرحلات التعليمية والتطبيقات والتدريبات داخل المدرسة.
5. أن يحتوى المنهج على أفضل ما درس بالسابق إلى جنب أحدث ما توصل إليه الإنسان.
6. أن يحتوى المنهج على الحقائق الثابتة التي يمكن قياسها واختبارها من حيث منطقية تركيبها.
7. أن يحتوي المنهج على النشاطات التي تعلم الفرد المحافظة على النفس ورعايتها لمقاومة الظروف الحياتية.
8. المنهج الواقعي يشدد على العلوم والرياضيات والجغرافية الطبيعية **أولاً** ثم الفنون واللغات، والدراسات الاجتماعية **ثانيا** ولا تعد العلوم السلوكية من بين المناهج الأساسية من وجهة نظر الواقعية.
9. يؤمن الواقعيون بضرورة تقنين مواد التعلم، والأنشطة التعليمية، ويهتمون بالسرعة والكم في تعلم الكفايات والمهارات، ويشجعون أسئلة الطلبة.

ثالثاً: الفلسفة الطبيعية Natralism.

يعد جان جاك روسو أول من وضع الأصول الحديثة للفلسفة الطبيعية على الرغم من كونها من الفلسفات القديمة، ومن أصحابها بستالوزي، وهربارت سبنسر. والطبيعية ترى أن الطبيعة وحدها هي الحقيقة في الكون، وأن الحياة الإنسانية جزء من الطبيعة، وأن الكون قائم بذاته ولا يحتاج إلى ذات أو قوة تديره وتنظم شؤونه وترى أن الطفل يجب أن يربى بعيداً عن إرادة المجتمع وضغوطه، ويترك على طبيعته ليتعلم عن طريق ما يقوم به من أفعال لأنه يولد مزوداً بقدرات فطرية يجب احترامها لأن ضغط المجتمع يولد إنحرافاً لهذه القدرات، ويفسدها، وتقوم الفلسفة الطبيعية على المبادئ الآتية:

1. إن العالم الطبيعي أوجد نفسه بنفسه، والحياة محصلة طبيعية لأحداث الكون.
2. إن الطبيعة هي الحقيقة الوحيدة في هذا الكون، وهي مفتاح الحياة.
3. إن الفرد يتقدم في أهميته على المجتمع.
4. إن القيم الأخلاقية تعود لأسباب طبيعية لا لقوى خارقة.
5. إن الكون قائم بذاته ولا يحتاج إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة لإدارته وتنظيم شؤونه.

6. إن الإنسان يستطيع بلوغ الكمال غير أن التنظيمات الاجتماعية تحد من قدرته على ذلك.
7. إن الأفراد يختارون النظم الاجتماعية والسياسية بمحض إرادتهم ورغباتهم.
8. إن الإنسان كائن حي طاهر حر، وإذا ما جنح إلى الشر فإن المجتمع هو المسؤول عن جنوحه .
9. التجربة هي مصدر المعرفة الوحيد، وعلى الفرد استخدام التجريب وطرق البحث العلمي من أجل فهم العالم المادي حوله.

التربية من وجهة نظر الطبيعية.

تتلخص نظرة الفلسفة الطبيعية إلى التربية بما يأتي:

1. إن التربية هي الحياة الحاضرة لا حياة المستقبل.
2. التربية تتم في ضوء الطبيعة، ويتأسس المجتمع على أساس الحقوق الفردية.
3. التربية تسيرها قوانين الطبيعة لا إرادة المجتمع.
4. التشديد على اهتمامات الطلبة وميولهم.
5. الاهتمام بالعقل والجسم معاً وتنميتهما بشكل متوازن.
6. هدف التربية تحرير طاقات المتعلمين الطبيعية من القيود المفروضة على أنشطتهم وتنمية التلقائية لديهم، و الاعتماد على النشاط الذاتي لتحصيل المعرفة.
7. الاستعداد الطبيعي للطالب أساس العملية التعليمية.

موقف الطبيعية من المعلم.

يتحدد موقف الطبيعية من المعلم بالآتي:

1. أن يكون مجرد شاهد محايد لأن المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة الطالب.
2. لا يجوز له أن يتدخل في تربية الطفل لأن المتعلم تلميذ للطبيعة. فلا يتدخل المعلم إلا عندما يرى الطفل يعرض حياته للخطر عندها ينبهه، وينهره بقوة.
3. أن يكون حكيماً في تأسيس الصلة بينه وبين المتعلم.
4. أن لا يتسرع في الحكم على المتعلم، وأن لا يصنف المتعلمين تصنيفاً فيه نوع من التعسف مثل: أذكياء و أغبياء لأن مثل هذه الأحكام تكون في الغالب غير صائبة.
5. أن يهتم بميول الطلبة ورغباتهم.
6. المعلم مسؤول عن تهيئة الفرص التي تساعد على تنمية الطبيعة الخيرة لدى المتعلم.

موقف الطبيعية من المتعلم.

المتعلم مركز العملية التربوية في الطبيعية،وترى أن التربية وسيلة لخلق الطالب، ومستلزمات خلق الطالب وضع كل التراث الإنساني في متناوله لكي يكون اتصاله بالخبرات والحاجات الراهنة ميسوراً، وأن بناء الطالب ينبغي أن لا يغفل طبيعته وكونه كائناً نامياً، وترى الطبيعية أن الطفل يجب أ ن ينشأ حراً ويجب أن تهيأ له فرصة الاطلاع على ما حوله ويعتمد في تعليمه على المحسوسات، فيتعلم من الطبيعة.

أما طرائق التدريس من وجهة نظر الطبيعة فإنها تشدد على:

1. إثارة حاجات طبيعية يشعر الطفل بها فيسعى إلى إشباعها بنشاط محسوس وتكون وظيفة المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل من خلال إثارة الحاجات الطبيعية.
2. نشاط الطفل الذاتي وعدم فعل أي شيء عنه يستطيع هو أن يفعله ويجب أن يشجع على اكتشاف الأشياء بنفسه، ولا يفعل أي شيء تحت تأثير سلطة الآخرين.
3. فردية الطفل وعدم إخضاعه إلى إرادة المجتمع، وعدم جواز التضحية برغبات الطفل وفرديته من أجل المجتمع وهذا يعني أن ينظر إلى حاجات الأطفال وميولهم على أنها أسمى من حاجات المجتمع لغرض الحفاظ على شخصية الطفل وعدم سحقها، أو صهرها في الالتزام الاجتماعي وهذا يعني أن تُكيف التربية مع حاجات الطفل ولا يجبر على تكييف نفسه مع التربية.
4. رفض طريقة التلقين والاهتمام بالممارسة والخبرة.
5. أن يتم البدء بالمحسوسات ثم التدرج نحو ما هو معنوي مجرد.
6. تأكيد اعتماد الطلاب على أنفسهم وتحملهم المشقة والصبر.
7. مراعاة عمر الطالب وإمكانياته وعدم تكليفه بما يقع خارج حدود تحمله.
8. الحرص على عدم إذلال الطفل وعدم تدليله.
9. الاهتمام بتلبية رغبات الطفل المعقولة.
10. الاهتمام بطرائق التدريس التي تحفز الطفل على اكتشاف عالمه وتساعده على تعلم ما يريد تعلمه عن طريق الخبرة المباشرة، وعندما يكبر تفتح المعرفة المباشرة الطريق أمام المعرفة المستمدة من الكتب(عطية،2006).

المنهج من وجهة نظر الطبيعية.

1. تشدد الطبيعية على إعداد المناهج بصورة متدرجة من المادي المحسوس إلى المعنوي المجرد تبعاً لمراحل نمو المتعلمين وتطورهم.
2. اهتمام المنهج بتشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية، وإعطائهم الفرص الكافية للملاحظة والبحث، والاستدلال العلمي.
3. احتواء المنهج على الخبرات، والأنشطة التي تطور القدرات العقلية والجسمية معاً بشكل متوازن.
4. احتواء المنهج على ما يضمن تحقيق الأهداف التربوية التي تلائم مراحل النمو.
5. إعداد المنهج بطريقة تجعل المتعلم يكتشف الأشياء بنفسه، ويتنافس مع ذاته للوصول إلى مستويات متعددة.
6. يشدد المنهج الطبيعي على النشاطات الحرة للمتعلم.

رابعاً: الفلسفة البراجماتية Pragmatism.

تمثل البراجماتية اتجاهاً تقدمياً في الفكر الفلسفي وعلى الرغم من أن لها جذوراً قديمة إلا أنها مرتبطة باسم الفيلسوف الأمريكي جون ديوي يرى أصحابها أن الطبيعة الإنسانية مرنة وظيفية، وأن الحقيقة يمكن معرفتها من نتائجها التجريبية عندما توضع في موقف عملي فعلي(ناصر،2001) ويرى البراجماتيون أن العالم قائم بذاته، وليس مجرد إسقاط من جانب العقل، وأن الحقيقة من صنع التفاعل بين الإنسان، وما يحيط به من أشياء، ويؤمن البراجماتيون بمبدأ التعلم بالعمل ويشددون على الابتعاد عن التلقين والاستظهار، والتربية من وجهة نظر البراجماتية عملية مستمرة لا تنتهي بتخرج المتعلم من المؤسسة التعليمية مهما علت هذا المؤسسة لأننا نعيش في عالم دائم التغيير والتطور.

إن التربية البراجماتية تركز على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج التعليمي وتؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي، وتؤكد النمو التلقائي للفرد، ولا تتقيد بمعايير روحية، وتؤكد نشاط المتعلم وفاعليته في المنهج، لذلك لا تقدم المعلومات كاملة له.

إن الفلسفة البراجماتية تقوم على المبادئ الآتية:

1. إن العالم دائم التغيير والمعرفة في العالم متغيرة غير ثابتة.

2. إن المعرفة هي نتاج الخبرة ويتم التوصل إليها بالبحث والتجريب.
3. تقاس المعرفة في ضوء ما تحققه من منفعة للفرد والمجتمع.
4. الفرد جزء من المجتمع وله دور معين فيه.
5. إن معرفة حقيقة الذات الإلهية أمر يستحيل تحقيقه لأننا لا نستطيع تجربته.

أما أهداف التربية من وجهة نظر البراجماتية فهي:

- تنمية الكفايات الاجتماعية وتطويرها لدى الفرد.
- تنمية الجوانب الفكرية والجسمية للأفراد.
- تنمية القدرات الابتكارية عن طريق التصدي لحل المشكلات.
- انسجام الفرد مع مجتمعه وتدريبه على الإنتاج.
- إعداد الأفراد لأخذ أدوارهم في المجتمع.
- تزويد الفرد بالخبرات اللازمة لمواجهة الحياة الفردية والاجتماعية.

دور المعلم في المنهج البراجماتي

- يجب أن يتبنى المعلم الاتجاه الذي يهتم بحل المشكلات وينمي الاتجاه التجريبي في طلبته:
- أن يهتم بالحرية أكثر من اهتمامه بالنظام.
- أن يهتم بالأهداف العاجلة أولاً ثم الأهداف بعيدة المدى.
- أن يجعل المبادأة بيد الطالب ويرجح دوره في العملية التعليمية.
- لا يتبع الكتاب المقرر في التدريس إنما يقترح مشكلات ويقود الطلبة لحلها.
- أن يعلم طلبته كيف يفكرون، ويعملون أكثر مما يعرفون، ويبدعون أكثر مما يكررون.

وفي ضوء ما تقدم فإن وظيفة المعلم في البراجماتية هي توجيه الطلبة، وإرشادهم نحو خبرات التعلم من دون أن يتعارض ذلك مع اهتماماتهم ، واحتياجاتهم.

المتعلم في البراجماتية.

- ترى البراجماتية أن المتعلم يجب:
- أن يكون نشيطاً في العملية التعليمية التعلمية.
- أن يبحث عن الواجب من أجل الواجب.
- أن يحل مشكلاته بنفسه بالتعاون مع الطلبة الآخرين وهذا يعني أن يكون الطالب متعاوناً.

- أن يكون قادراً على ابتكار أساليب جديدة لمواجهة مواقف جديدة.

أما طرائق التدريس فإن البراجماتية تشدد على أسلوب التعلم بالعمل، وممارسة الأنشطة، وحل المشكلات. وأن يتم تعليم الطلبة شيئاً واحداً في آن واحد وأن تشدد طرائق التدريس على حفز الطالب على التعلم، وشد انتباهه والتدرج معه وصولاً إلى مستوى التجريد، وترفض البراجماتية استخدام الشدة والصرامة في معاملة الطلاب وترى:

- اعتماد مبدأ التعلم باللعب في التدريس.
- اعتماد التجريب واتباع طريقة المحاولة والخطأ.
- التشديد على الممارسة العملية التي تصبح بها جميع الحواس مصادر للمعلومات.

وتعد طريقة المشروع من نتائج رؤية البراجماتية في طرائق التدريس.

المنهج البراجماتي.

يتسم المنهج البراجماتي بما يأتي:

- يشدد على أن تكون المعرفة التي يحتويها قد تم التحقق من حقيقتها،والتثبت من صحتها بالتجريب.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يهدف إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وتمكينه من التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية.
- يحتوى على المعلومات والخبرات التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة وانتقاء الخبرات المعاصرة التي ترتبط بالحياة بأبعادها الاجتماعية، والأخلاقية، والاقتصادية وغيرها.
- يعتمد دوافع المتعلمين أساساً لتخطيط المنهج.
- يشدد على المشاركة العملية للطلبة في استخدام المختبرات، والمكتبات بشكل واسع.
- تنظم الخبرات فيه على وفق الأساس السايكولوجي الذي يراعي ميول الطلبة واهتماماتهم.
- يشدد على طرائق التعلم الذاتي والحث على العمل الفردي لتكوين شخصية المتعلم.
- يهتم بتنمية روح التعاون والتعامل الديمقراطي بين المتعلمين في البيئة المدرسية.

- يشرك جميع الأطراف التي تتعامل مع المنهج في تخطيطه وتحديد خبراته.
- يهتم بالتربية المهنية والعلوم التطبيقية بمعنى أنه يشدد على الطبيعة الوظيفية للمادة.
- يشدد على اعتماد التجريب والبحث في الوصول إلى المعارف والحقائق.
- يتسم بالمرونة في تنظيم المحتوى واستخدام طرائق التدريس فهو يستعبد الطرق الشكلية في التدريس ويعتمد على ميول الأطفال وخبراتهم.

خامساً : الفلسفة الوجودية Exisentialism.

ظهرت الوجودية كرد فعل على الفلسفات القديمة ذوات التيارات العقلية التي تجعل الماهية سابقة للوجود والوجود مقروناً بالعقل. فالوجودية جعلت الوجود سابقاً الماهية،وهي تنطلق من نقطة أساسية مفادها أن الإنسان يصنع حقيقته بنفسه ولا يتم تحريكه بوساطة مسلمات بيئية أو حضارية موروثة؛ فهي ترى أن الإنسان يستطيع تأكيد ذاته ووجوده في الحياة من خلال المواقف التي يجد نفسه منخرطاً فيها بوصفه كائناً بشرياً موجوداً في العالم من خلال الاختيار الحر الذي يميزه كإنسان فقد رأى سارتر وهو من أقطاب الوجودية، أن الفرد لم يصنع نفسه بنفسه من دون وجود محددات، أو مقررات، أو قيود تفرض عليه فالفرد حر وهو الحرية، ويرى الوجوديون أن هدف التربية هو مساعدة الفرد على فهم ذاته، وتنمية قدرته على الابتكار، واكتساب ما هو جديد في الحياة من دون التقييد بما هو مألوف.

وتقوم الوجودية على المبادئ الآتية:

- إن الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون، وأن الإنسان هو أهم قضية في الحياة وليس للعالم المادي معنى من دون وجود الإنسان.
- إن وجود الإنسان يسبق ماهيته، وإن الإنسان هو الذي يصنع ماهيته بنفسه بالقدر الذي يعي به ذاته، ويحقق وجوده في الحياة بصورة حرّة.
- الإنسان حرّ في تحديد قيمه الحياتية، وإن الحرية هي أعظم صديق للإنسانية، فيما يعد التقييد أعظم أعداء الإنسانية لذلك يجب تحرير الإنسان من قيود العرف الاجتماعي والدين .
- إن الفرد أهم من المجتمع، ويجب التشديد على أهداف الفرد قبل المجتمع.
- إن حياة الإنسان منتهية بالموت.

وعلى أساس ما تقدم فإن الوجودية تنظر إلى التربية على أنها عملية موجهة نحو الفرد واعتقاداته، وأن للفرد الحق في أن يطور نفسه، ومعتقداته بنفسه من دون الاعتماد على معتقدات الآخرين، وأفكارهم، ويعد الفرد الأساس في العملية التربوية، وهو مسؤول عن ضبط العملية التربوية لذاته، وأن وظيفة المعلم هي تشجيع الطلبة على التعلم.

المعلم من وجهة نظر الوجودية.

- يتحدد دور المعلم من وجهة نظر الوجودية بالآتي:
- تقديم المساعدة الشخصية للمتعلم في سعيه لتحقيق ذاته.
- تشجيع الطالب على الانصراف إلى عمله.
- إثارة ميول الطالب ومشاعره.
- نصح الطالب بعدم الأخذ بآراء الآخرين من دون إهمال الفكر فيها.
- تنمية اتجاه الطلبة نحو احتقار التقليد، وتلقي الأفكار من دون تغيير.
- تعليم كل طالب أن يكون هو نفسه لا أن يكون نسخة طبق الأصل عن الآخرين.
- التعامل مع الطالب العاصي بطريقة لا تؤدي إلى احتقاره.

موقف الوجودية من الطالب.

- الطالب من وجهة نظر الوجودية حرّ أصيل.
- الطالب يفكر ذاتياً بوصف التفكير ضرورياً لتحقيق الذات.
- أن يتعلم كيف ينمي مبادئه الشخصية، وشعوره بالكبرياء.
- أن يستعمل الطالب ما تعلمه مهما كان قليلاً ولا يكتفي بتقديم المعلومات فقط عندما تطلب منه.

أما طرائق التدريس فإن الوجودية ترفض التلقين والحفظ، وتريد من طرائق التدريس أن تعنى بتطوير الفرد كلا وتعطيه الحرية المطلقة لاكتشاف المعرفة في حقولها المختلفة، لذلك فإن الوجوديين يشجعون استخدام الطريقة السقراطية، ويرفضون طريقة حل المشكلات التي ينادى بها التجريبيون، وتؤمن الوجودية بأن التعليم الفردي أفضل من الجماعي، ويشدد الوجوديون على تنويع طرائق التدريس لتلبية متطلبات جميع الطلبة.

المنهج الدراسي من وجهة نظر الوجودية.

يتسم المنهج الوجودي بالآتي:

1) التشديد على الفردية، وإعطاء كل فرد حق اختيار المحتوى الذي يلائمه (مرعي والحيلة،2006).
2) احتواء المنهج على المعلومات والمعارف والخبرات التي تهم المتعلم شخصياً وليس المعلومات التي تمكنه من معالجة المشكلات التي تتصل بالمجتمع، والبيئة والتراث.
3) إتاحة الفرص التعليمية أمام المتعلمين ليعرفوا، ويفهموا، ويدركوا، ويفسروا، وينتقدوا ويكتسبوا الكفايات والمهارات، وأن يتخذوا قرارات، وإجراءات، وأن يتصدوا لمشكلات، ومواقف حياتية، مع أنه يهدف إلى الكشف عن الذات عن طريق المعرفة الذاتية.

وخلاصة القول أن الفلسفة الوجودية تعطي للتجربة الشخصية مكانة متقدمة في التعليم والتعلم، واختيار المعرفة، والخبرات، والمهارات، والممارسات التي تقوم على الإرادة الشخصية للمتعلم، وعلى هذا الأساس فهي فلسفة متحررة جداً تبالغ في نظرتها إلى الإنسان وتجعل من تجربته الذاتية وتكوينه أساساً لوجوده في الحياة، وأساساً لتشكيل ماهيته، وأساساً لتربيته، ولا أهمية للتراث الثقافي، والكيان الاجتماعي في التربية الوجودية.

سادساً: الفلسفة الوضعية المنطقية Logical positivism.

يرتبط اسم الوضعية المنطقية باسم الفيلسوف موريس شيليك، وقد أطلق عليها أكثر من اسم منها : حركة وحدة العلم، والتجريبية العلمية، والتجريبية الحديثة، والتجريبية المنطقية، والفلسفة التحليلية.

تشدد هذا الفلسفة على وحدة العلم، وتأكيد الاتجاه التجريبي الوضعي والتأكيد على التحليل المنطقي للغة، وتحليل المعرفة، وترى أن وظيفة الفلسفة هي ربط اللغة بالتجربة ربطاً علمياً، وصياغة الواقع صياغة منطقية، وعلى هذا الأساس فإن الوضعيين المنطقيين ينظرون إلى التربية على أنها في الدرجة الأولى فرع علمي يستخدم اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أية نظرية تربوية.

ويرى مؤسس الوضعية شيليك أن التربية هي عملية تعديل لدوافع الفرد،

وخلق إنسان خيّر من إنسان شرير، وهذا يعني أنها تنظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها طبيعة شريرة، ومهمة التربية تطهيرها من عناصر الشر، وترى الوضعية أن تنمية القيم المعرفية لدى الطالب يمكن أن تحصل بتحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية لذلك فإنها تهتم بدوافع المتعلم وجعلها محور السلوك، والعمل على تعديلها، وإكساب الفرد دوافع جديدة عن طريق الخبرة الحسية، وترى أن الهدف الأساس للتربية هو تحقيق سعادة الطالب في ضوء موافقة المجتمع.

ومن المبادئ التي تقوم عليها الوضعية.

1. إن كل شيء لا يخضع للتجربة والتحليل خالٍ من المعنى ولا يعترف به.
2. إن التربية فرع علمي يستعمل اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أية نظرية أو ممارسة تربوية.
3. إن الطالب مجموعة دوافع وإن هذه الدوافع محور سلوكه.
4. إن عمل المعلم هو إثارة دوافع طلابه، وإشباعها، وتقديم المعلومات بشكل منطقي .

وعلى أساس ما تقدم فإن الوضعية تشدد على :

أ- برمجة المواد الدراسية، واستعمال مناهج التحليل في المجال التربوي.

ب- دوافع المتعلمين وجعلها محور السلوك والعمل على تعديلها، وإشباعها.

ج- تحقيق سعادة الطالب التي تحظى بموافقة المجتمع.

د- تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية.

ه- وضوح أفكار المعلم وترتيبها وترابطها، وابتعادها عن الغموض.

موقف الوضعية من المنهج.

يهتم المنهج الوضعي ببرمجة المواد الدراسية على وفق نموذج التعلم الآلي، وبذلك فإنه يؤكد التعلم الذاتي، والمناهج المقبولة في المنهج الوضعي هي المواد التي يمكن برمجتها، أما المواد التي لا يمكن برمجتها فإنها مرفوضة ولا تدخل المنهج الوضعي المنطقي فالقاعة الدراسية في المنهج الوضعي تتحول إلى معمل تكون المادة الدراسية فيه خاضعة للضبط بشكل مستمر، وعلى هذا الأساس فإن طرائق التدريس في المنهج الوضعي المنطقي تشتمل على تطبيق واسع للطرائق العملية في معالجة المشكلات التربوية معالجة عملية، وعلى أساسها يتحدد نوع العلاقة بين المدرسة وطلابها، ويهتم المنهج الوضعي بالخبرة الحسية لدور الخبرة الحسية في إكساب المتعلم دوافع جديدة.

سابعاً: الفلسفة الإسلامية

يمكن تقصّي وجهة نظر الفلسفة الإسلامية من خلال آراء الفلاسفة المسلمين كالغزالي وابـن سـينا والفارابي ووجهات نظرهم في التربية ونظرتهم إلى المعلم والطالب وطريقة التدريس التي يمكن إيجازها بالآتي:

1. **آراء الغزالي:**

تتلخص أراء الغزالي في التربية بما يأتي:

- إن وظيفة التربية تهذيب النفوس من الأخلاق المذمومة، المهلكة، وإرشاد المتعلمين إلى الأخـلاق الحميدة وبذلك يلاحظ أن التربية الإسلامية من وجهة نظر الغزالي تشدد على الجانب الأخلاقي وتهتم بتهذيب أخلاق المتعلم وبذا تلتقي مع المثالية فالغزالي يـرى أن فعـل التربيـة في تهـذيب النفوس كفعل الفلاح في تنظيف الحقل من الأشواك، والنباتات الغريبة، أو الأجنبية عـن الـزرع لإنمائه، وإكمال ريعه، بشكل صحيح ليكـون عـلى أحسـن حـال، فالتربيـة عنـد الغـزالي وسـيلة للوصول بالإنسان إلى درجات الكمال مـن خـلال تـرويض الـنفس بالأمثـال الصـالحة، وتهـذيب أخلاقها،
- إن الهدف الرئيس للتربية هو التقرب إلى الـلـه، وعلى هـذا الأسـاس فإنهـا تهـتم بـالعلوم التـي تدرس لهذا الغرض، ولا يكون الغرض من دراستها المباهاة، أو الرياسة والمنافسة، وتهـدف أيضـاً إلى تنمية الإنسانية للفرد المسلم الذي يستطيع العيش والتفاعل مع مجتمـع لـه قيمـه وآدابـه، ونظم حياته وبذلك تؤكد التربية الاجتماعية.
- التربية ينبغي أن تصلح الإنسان في الدنيا، وتهيئه لنيل رضا الخالق في الآخرة لـذلك فـإن الغـزالي يشدد على تعليم القرآن، وأحاديث الأخيار، وحكايـات الأبـرار بقصـد غـرس حـب الصـالحين في نفوس المتعلمين.

أما وظيفة المعلم من وجهة نظر الغزالي فهي:

- الإشفاق على المتعلمين للحد الذي يوجب فيه أن تكون مكانـة المعلـم عنـد المـتعلم أرفـع مـن مكانة الأب.
- توجيه النصح والإرشاد للمتعلمين، وأن يكون القدوة التي تؤثر في سلوك المتعلمين.

- تحسين قدرات المتعلمين ومعرفة ما بينهم من فروق فردية.
- أن يفعل ما يقول وما يعلمه للطلاب ولا يكذب فعلهُ أقواله.
- أن يكون معرضاً عن حب الدنيا.
- أن يكون ذا علم يقدر العلم والعلماء ويعلي من شأن العلم عند الطلاب.
- أن يقنع الطلبة بما يعلّمه لهم.

أما المتعلم من وجهة نظر الغزالي فإنه يرى:

- أن يكون الطالب قدوة يقرن علمه بالعمل.
- أن يكون همه طلب العلم زاهداً بالدنيا.
- أن يكون متواضعاً يحترم العلم ولا يتآمر على المعلم.
- أن يكون مطيعاًً لا مجادلاً.
- أن يستوعب علوم عصره المحمودة.
- أن يكون له منهج في التعلم.

أما طريقة التدريس عند الغزالي فإنه يشدد على الأساليب الآتية:

أ- أسلوب الأبوة الحانية الذي به يتحول المعلم إلى أب روحي في تعامله مع الطالب .

ب- أسلوب الإثارة وحفز الدافعية الذي يعني حمل المتعلم على حب التعلم والجد فيه بوساطة المدح والتشجيع، وإشباع ميله إلى اللعب، وعدم إرهاقه ومنعه من اللعب لأن ذلك من وجهة نظر الغزالي يميت قلب المتعلم، ويحدّ من ذكائه.

ج- أسلوب تفريد التعليم الذي يعني تعليم الطلاب كلا حسب استعداداته وقدراته وبذلك فإن الغزالي يقر بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين.

د- أسلوب التدرج والتوجيه الذي يعني مراعاة سن المتعلم، وقدراته، ومستوى نموه في طريقة التدريس، ومحتوى التعليم، وما يقدم له من مواد، وعندما يتمكن منها ينقل أو يرقى إلى غيرها. وهكذا.

2. آراء الفارابي.

إن وظيفة التربية عند الفارابي إعداد الإنسان القدوة. ويمكن استخلاص أراء الفارابي التربوية في ضوء رؤيته لمواصفات الحاكم القدوة فالتربية عنده ينبغي أن تشدد على ما يأتي:

أ- البناء الجسمي للإنسان لأنه يرى أن يكون الحاكم القدوة تام الأعضاء.

ب- الفهم والفطنة والحفظ وهـذا يعنـي أن تهـتم التربيـة بالتـدريب العقـلي فضـلاً عـن التربيـة الجسمية لأن الحاكم القدوة من وجهة نظره لابد أن يكون فاهماً فطناً حافظاً للمعرفة.

ج- حبّ العلم والاندفاع للتعلم والتضحية من أجله لأنه يرى أن من صفات الحاكم القدوة حـب التعلم والانقياد له.

د- القيم الأخلاقية الفاضلة كالصدق وكبر النفس، وحب الكرامة، وبغض الكذب وأهله لأنه يـرى أن الحاكم القدوة ينبغي أن يكون محباً للصدق وأهله، ذا نفس كبيرة تعتز بالكرامة.

وخلاصة القول أن الفارابي يشدد عـلى التربيـة الجسـمية والعقليـة، والأخلاقيـة، والتـدريب عـلى تحمل المسؤولية، وهذا ما يؤشر رؤيته المتكاملة لمكونات الشخصية الإنسانية والاهتمام بها غير أن هـذا لا ينفي أن طرائق التدريس في ضوء أرائه تتجه نحو التلقين والحفظ لاهتمامـه بالمعرفـة وحفظهـا، أمـا المعلم من وجهة نظر الفارابي فيجب أن يكون المثل الذي يقتدي به الطالب لا سيما في المجال الأخلاقي .

3. آراء ابن سينا.

إن وظيفة التربية عند ابن سينا تتلخص بالآتي:

أ- العناية بالنفس والاهتمام بها من خلال تعريف الفرد بنفسه وتمكينه من تربيتها عـلى أحسـن حال، وعند ذلك يتمكن مـن المشـاركة في سياسـة المدينـة؛ فهـو يـرى أن أول مـا ينبغـي عـلى الإنسان معرفته هو سياسة نفسه لأنها إليه أقرب، وبرعايته أولى.

ب- العناية بالعقل بوصفه الموجه الأساس لسلوك الفرد؛ فهو يرى أن على الفـرد أن يعـرف أن لـه عقلاً هو السائس، ونفساً أمارة بالسوء كثيرة المعايب في طبيعتها، وأصل خلقها.

ج- تزويد الفرد بخبرة تربوية تساعده على معرفة نفسه ومناقبها ومثالبها، ويرى أن هـذه الخـبرة تأتي عن طريق الصديق الخير ذي العقل الراجح وبذلك فهو يشدد على تفحص أخلاق النـاس، وتنمية المناقب الحسنة.

د- تعزيز الأعمال الأخلاقية التي تصدر عن النفس ويتم هذا إذا ما حسنت طاعة النفس، وسلس انقيادها لقبول الفضائل، وترك الرذائل.

ومن آرائه الأخرى:

أ- أن تبدأ تربية الصبيان منذ الولادة، وتتدرج حتى تعليمهم مهنة من المهن.

ب- أن من واجب الوالد أن يختار لابنه اسماً من أحسن الأسماء لما للاسم من أثر في نفس المسمى، وأن يختار له أفضل مرضعة لما لها من أثر في سلوك الطفل.

ج- أن تبدأ تربية الطفل وترويض أخلاقه قبل التعليم لكي لا تعطى الأخلاق اللئيمة فرصة للهجوم عليه.

د- على المربي أن يجنب الطفل مقابح الأخلاق، وإبعاده عن السيئات بالترغيب والترهيب، والإيناس والإيحاش، والإعراض والإقبال، والحمد والتوبيخ، ويستنج من هذا أن العقاب الجسدي عنده مباحاً فهو يرى أن يكون أول الضرب قليلاً موجعاً.

ه- أن تبدأ عملية تعليم الطفل بعد أن تشتد مفاصله، ويستوي لسانه، ويتهيأ للتلقين، ويعي ما يسمع، ويبدأ التعليم بالقرآن وهذا يعني أنه يؤكد طريقة التلقين في التعليم.

و- أن يتكون منهج التعليم من القرآن والعقائد، ومعالم الدين والرجز والقصيد.

وفي ضوء ما تقدم حول آراء الفلاسفة المسلمين يمكن استخلاص الآتي:

- إن المعرفة في الفكر الإسلامي مطلقة في مواقف ومحددة في مواقف أخرى، وبذلك يختلف عن كل من المثاليين، والواقعيين.
- إن الفكر الإسلامي ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أن الإنسان كل متكامل ذو طبيعة مزدوجة تجمع بيم المادة والروح من غير انفصال بينهما. وإن الطبيعة الإنسانية محايدة بين الخير والشر فكل مولود يولد على الفطرة.
- إن الفلسفة الإسلامية ترى أن الإنسان مسيّر ومخيّر في آن واحد في الأمور التي تخضع لإرادته ومسيّر في الأمور التي لا تخضع إلى إرادته وبذلك فإن الفلسفة الإسلامية لا تقر بالحرية المطلقة التي تدعو إليها بعض الفلسفات الأخرى.
- إن الفلسفة الإسلامية توجه التربية إلى الاهتمام بالإنسان من جميع جوانبه الروحية والعقلية، والجسمية وغرس الفضائل والعادات السليمة في نفسه.
- إن التربية الإسلامية معنية بتزويد الفرد بتصور كامل عن الوجود والحياة، والقيم وترى أن طلب العلم واجب وهو فريضة على كل مسلم ومسلمة.

- التربية الإسلامية تهتم بتعريف الأفراد حقوقهم وحقوق الآخرين، وحدود مسؤوليتهم ومسؤولية الآخرين.
- التربية الإسلامية تشدد على تعليم اللغة العربية بوصفها لغة القرآن أولاً، ولغة الثقافة ثانياً.
- تهتم التربية الإسلامية بإعداد الفرد للدنيا و الآخرة بشكل متوازن بوصف الأولى دار عمل، والثانية دار جزاء.
- إن العمل من وجهة نظر الفلسفة الإسلامية ينبغي عن يؤسس على النية الخالصة لله، ومعرفة العلم والوسائل اللازمة للعمل، وبذل الطاقة في البحث عن مصادر المعلومات، والمهارة في التحصيل والتفكير والتدبير والإبداع (الهاشمي والعزاوي،2007).

الأساس المعرفي

بعد أن كان ينظر إلى المعرفة على أنها لب المنهج والمحور الذي تدور حوله العملية التعليمية أصبحت منذ ستينيات القرن الماضي تعد واحداً من الأسس التي يبنى عليها المنهج وأصبح لها شأن في تصميم المنهج والكيفية التي يتعامل بها مع المتعلمين، وأصبحت المعرفة أساساً من أسس المفاضلة بين المناهج من حيث محتواها في ضوء ما تقدم من فائدة للمتعلم، وسوق العمل، فضلاً عن دقتها العلمية وحداثتها واستمراريتها وصلتها بحاجات المتعلم وأهداف التعليم.

وتعرف المعرفة بأنها مجموعة المعاني والمعتقدات والمفاهيم، والأحكام، والتصورات الفكرية التي يتحصل عليها الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به(مرعي، والحيلة،2000).

والنظرة إلى المعرفة في المنهج تتأثر بشكل كبير بالفلسفة التربوية التي يتبناها المنهج فلكل فلسفة وجهة نظر بالمعرفة التي تُضمن في المنهج وإن وجهة نظر هذه تتأثر برؤية الفلسفة حول مصادر اكتسابها ونوعها فهناك من الفلسفات ما يؤكد المعرفة العقلية وهناك ما يفضل المعرفة الحسية، وهناك من يقدم المعرفة التي يتم تحصيلها بالعقل على تلك التي تدرك بالحواس وقبل الحديث عن هذا من المفيد التذكير بمصادر تحصيل المعرفة.

مصادر المعرفة.

يتحصل الإنسان معارفه من مصادر عديدة يمكن تحديدها بالمصادر الآتية:

1. المصدر الإلهي: تتصل بهذا المصدر السامي كل المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الإنسان من الخالق جل وعلا عن طريق الوحي والإلهام إلى أشخاص أعزهم الله تعالى باختيارهم لمهمة تبليغها لبني البشر، وعلى هذا الأساس فإن هذا النوع من المعارف يفترض وجود عالم الغيب، وإن الله سبحانه وتعالى هو مصدرها عن طريق الوحي الإلهي أي الأنبياء والرسل، وأول معرفة إلهية وهبها الله لبني البشر هي تلك المعرفة التي وهبها الله تعالى إلى آدم أبي البشرية عليه السلام إذ قال تعالى : (وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ)سورة البقرة 31) .

وتلاها المعارف التي أوحيت إلى الأنبياء والرسل من بعده ولعل أبرز المعارف الإلهية ما حملتها الديانات السماوية الثلاث الإسلامية ومن قبلها المسيحية واليهودية.

ومثل هذه المعارف لا تتدخل المناهج فيها، ولا تستطيع تنميتها بل تؤخذ من دون تدخل فتُقدّس، وتحترم، ويتم الاهتداء بها، ويكتفي المنهج بعرضها وتفسيرها، وبيان مقاصدها، وإعداد الطلبة للعمل بها، وإطاعتها.

2. العقل: المصدر الثاني من مصادر تحصيل المعرفة هو العقل، والمقصود به عمليات التفكير التي يقوم بها الإنسان، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على ما يجريه عقله من عمليات كالتذكر، والتوقع، وتكوين المفاهيم المجردة من خلال إدراكات حسية وهذا يعني اشتراك العقل والحواس في تحصيل المعرفة التي تؤدي إلى رفع كفاية الحواس، ولكن ما يجب أن نميزه هنا أن المعرفة التي تنجم عن إدراك حسي تسمى معرفة بعدية لأنها تحصل بعد الخبرة. أما المعرفة التي تكتسب بالعقل الخالص فتسمى بالخبرة القبلية لحصولها قبل مرور الإنسان بخبرة حسية، ويقوم هذا النوع من الخبرة على مفهوم الأفكار الفطرية التي تنبع من العقل بشكل طبيعي، وعلى هذا الأساس فعلى المنهج الدراسي أن يحقق المواءمة بين المثيرات الخارجية التي يتم اختيارها في العملية التعليمية التعلمية وبين إمكانية التعلم من الناحية العقلية بالمثيرات الداخلية والاهتمام بإنماء التفكير بأنواعه.

ومن المعروف كما مرّ في عرض الفلسفات أن تلك الفلسفات تختلف في نظرتها

إلى هذا النوع من المعارف فمنها ما يقدسها ويقدمها على غيرها كما هو الحال في الإسلامية، ومنها ما لا يعترف بها ويعتبرها قيداً للعقول كما هو الحال مع الوجودية والماركسية.

3. الحواس: حواس الإنسان هي النافذة الطبيعية التي يطل بها الإنسان على ما حوله وعن طريقها يتفاعل مع الواقع، فهو يسمع، ويرى، ويلمس، ويشم ويتذوق الأشياء بحواسه، فبالحواس يستطيع الفرد معرفة العالم المحيط ويهتدي إلى الحقائق لذلك فإن المعرفة التي يتم تحصيلها بالحواس تعد معرفة أصيلة. وعلى هذا الأساس ينبغي أن يهتم المنهج بحواس المتعلم، وتنميتها،وأن يوازن بين المعارف التي يتم تحصيلها عن طريق الحواس وتلك التي يتحصلها الفرد من المصادر الأخرى في محتوى المنهج الدراسي.

4. الحدس: من مصادر المعرفة الحدس، والمعرفة التي يتوصل إليها الإنسان بالحدس هي معرفة ذاتية لا تنجم عن تفكير منظم فهي تحدث مباشرة من داخل الفرد من دون وسيط فهي ليست نوعاً من الإدراك الحسي، ولا عملية عقلية منظمة فبالحدس يمكن للعقل أن يدرك فكرة ما دفعة واحدة من دون تفكير منهجي منظم. وعلى هذا الأساس فإن التعلم بالحدس هو نوع من التعلم الذاتي الذي لا يستند إلى أساس تجريبي، أو مقدمات تؤدي إليه ولهذا فهناك من يعارض اعتبار الحدس من مصادر المعرفة لأن مفهوم الحدس يكتنفه الغموض، ويشجع على الفروض غير العلمية، ولا توجد مقاييس لاختبار صدق البصيرة الحدسية وصحتها.ويمكن اعتبار الحدس إدراكاً عقلياً غير حسي،واعتبار الحدس من مصادر المعرفة يشجع على الاهتمام بالذاتية والتفكير الباطن، والتأمل والتبصر الذي لا يحتاج إلى واسطة الأمر الذي يؤدي إلى تنمية قوى الإدراك العقلي والباطني التي تساعد على تحصيل المعرفة.

5. الوجود والتجريب.

هو الخبرة والممارسة التي يمر بها الفرد فتحقق بها المعرفة عند الإنسان فبالممارسة والتجريب يستخدم الإنسان العقل والحواس والأدوات فيتحصل على المعرفة وهناك من يرى أن المعرفة التي لا تحصل عليها عن طريق التجريب لا قيمة لها، فالتجريب والممارسة تعد مصدراً للمعرفة التي تخضع للمعاينة والتأمل، وإقامة

الدليل عليها، وبذلك تكون معرفة مثالية وهذا ما يجب أن يحرص المنهج الدراسي على توفيره فيمنح المتعلمين فرص التعلم بالممارسة، أو العمل والتجريب لإكساب المتعلمين خبرة ذاتية.

6. التقاليد: التقاليد تعني كل ما خلفه الآباء والأجداد من تراث ثقافي مثل: القيم الأخلاقية، والدين، واللغة، وعادات المأكل والمشرب، وقواعد السلوك الاجتماعي التي يستقبلها العقل والحواس، ويعد هذا المصدر من المصادر المهمة التي كثيراً ما يتحصل منه الإنسان على معارفه، فنحن عرفنا كيف نتعامل مع الآخرين، وكيف نستقبل الضيوف، وكيف نضيفهم، وكيف نأكل وكيف نلبس، وآداب المجالسة، وما هو حق، وما هو باطل عن طريق التقاليد الاجتماعية التي ورثناها عن الآباء والأجداد بالتقليد. فالتقاليد هي معارف جاهزة يتحصل عليها الإنسان من الآخرين من دون جهد إذ يستعملها جاهزة عن الآخرين من دون أن يكون له دور في تكوينها لكنه يستخدم عقله وحواسه في معرفتها وتأخذ المعرفة التي يتم تحصيلها عن طريق التقاليد أشكالاً مختلفة منها: الكلمات والرموز، ومنها العادات والأعراف،ومنها الحرف أو المهن، ومنها معايير الحلال والحرام، والخطأ والصواب، واللباس والزواج ،والحقائق العلمية والقوانين وغير ذلك مما يتصل بمعرفة السلوك والأخلاق، وتختلف قيمة المعارف المكتسبة عن طريق التقاليد باختلاف طبيعة الفلسفة التي يبنى عليها المنهج فهناك من يعدها مهمة لأن وظيفة المدرسة من وجهة نظره هي نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل بوصفه هو ما يحتاج إليه الطلبة، وهناك من يرى أنها معرفة غير نافعة لأن المعرفة النافعة هي تلك المعرفة الأصيلة التي تنبع من مصادرها الأصيلة وليست المتوارثة عن السابقين .

وفيما يأتي إيجاز لوجهات نظر بعض الفلسفات التربوية في مصادر المعرفة:

1. المثالية: ترى المثالية أن الإدراك بالحواس هو إدراك خادع لأن العالم المحسوس هو نسخة ثانية من النسخة الأصيلة الموجودة في عالم المثل، وما في عالم المثل لا يدرك إلا بالعقل لذلك فإنها ترى أن المعرفة الحسية غير مؤكدة. أما المعرفة المهمة فهي المعرفة التي يتحصل عليها الإنسان بالعقل وبذلك فإن مصادر المعرفة عند المثالية مبنية على النظرية العقلية التي يستخدم فيها العقل والتفكير للوصول إلى

الحقيقة، أو على ما يسمى بنظرية الاستذكار الأفلاطونية التي تفصل بين الروح والجسم وترى أن وجود الروح سابق لوجود الجسم وأن الروح قبل وجود الجسم موجودة في عالم المثل وبعد اتصالها بالجسم فإنها تبقى تتذكر ما في عالمها المثالي، وحقائقه وبذلك فهي تنزع باستمرار إلى عالم المثل. أما نظرتها إلى القيم فهي ترى أن القيم (الحق، والخير،والجمال) مطلقة دائمة لا تتغير ولا تختلف باختلاف المجتمعات والعصور لأنها ليست من صنع الإنسان إنما هي جزء من العالم الكوني.

2. الواقعية: تختلف الواقعية عن المثالية في رؤيتها لمصادر المعرفة فهي ترى أن المعرفة الحقيقية هي التي تتعلق بالعالم الواقع المحسوس كما هو لا كما نتخيله. بمعنى أن العقل لا يفرض نفسه على المعلومات التي تصدر عن المراكز الحسية بتفاعلها مع ما حولها ولكنها لا تلغي دور العقل في تحصيل المعرفة فهي تعتمد الحسية والعقلية مصادر للوصول إلى المعارف التي تتصل بالكون وحقائقه. أما نظرتها إلى القيم فهناك من الواقعيين من يرى أن هناك قيماً أساسية تشترك المجتمعات الإنسانية في الاهتمام بها وإعلاء شأنها ولا دخل للقوى الخارقة فيها، ويرى آخرون أن هناك قوانين أخلاقية عالمية تخضع للمنطق يلتزم بها المجتمع وهناك من يرى أن مصدر هذه القوانين هو اللـه تعالى.
3. البراجماتية: البراجماتية لا ترفض دور العقل في تحصيل المعرفة ولكنها ترى أن النشاط العقلي وفاعليته في اكتشاف الحقائق يعتمد على التجريب وعلى هذا الأساس فالمعرفة الحقيقية هي التي يتم الوصول إليها بالتجريب وكل ما لا يخضع للتجربة والبرهان هو مرفوض لا قيمة له وبذلك فإن البراجماتية تؤكد مصدر الوجود والتجريب في تحصيل المعرفة. أما القيم من وجهة نظر البراجماتية فهي أمور نسبية تختلف باختلاف المواقف والأشخاص وهي بذلك ليست ثابتة علماً بأن البراجماتية تشدد على القيم الاجتماعية.
4. الطبيعية: تختلف الطبيعية في نظرتها إلى مصادر المعرفة عن الواقعية والمثالية والبراجماتية فهي ترى أن الشيء الحقيقي الوحيد في هذا الكون هو الطبيعة التي نحسها، وعلى هذا الأساس فإن المعارف والمعلومات الحقيقية هي تلك المعلومات التي نتحصل عليها من الطبيعة عن طريق الحواس وبذلك فإنها تؤكد

أهمية الحواس كمصدر للمعارف التي يتحصل عليها الإنسان.

5. الوجودية: للوجودية رؤية مختلفة في تحصيل المعارف فهي ترى أن الإنسان يمر بمراحل عديدة على طري اكتساب المعرفة فهناك مرحلة الطفولة التي فيها لا يصل إلى درجة الاستقلالية في اكتشاف المعرفة وهناك مرحلة المراهقة التي فيها يتم تكوين الوعي لدى الشخص بشأن حياته الشخصية، وفيها يشعر بمسؤوليته عما يقوم به من أعمال ونتائج تلك الأعمال وعند ذلك يكتشف المعرفة بشكل شخصي وهذا يعني أن الوجودية ترى أن الوعي الشخصي الذاتي للفرد هو الذي يحدد المعرفة وما يحتاج له من المعارف.

وفيما يخص القيم فإن الوجودية ترفض كل قيمة يفرضها المجتمع على الفرد، أو التي تفرضها الأديان أو مسلمات العلوم لأن في ذلك تقييد لحرية الإنسان التي تعد من أهم ميزات الإنسان، وبذلك فالفرد هو المسؤول عن بناء سلم أولوياته (مرعي والحيلة،2000).

6. الفلسفة الإسلامية: للفلسفة الإسلامية رؤية مختلفة عن غيرها من الفلسفات لأنها تميز بين نوعين من المعارف:

الأول : ما يتم التحصيل عليه عن الرسل والأنبياء عن طريق وحي الخالق جل وعلا وهي من وجهة نظر الإسلامية تتمثل بالمعلومات التي وصلتنا عن طريق القرآن والسنة النبوية وتتصل بحقيقة الكون والحياة الدنيا والآخرة، والأنظمة التي تحكم العلاقات البشرية ويتسم هذا النوع من المعلومات بالثبات وعدم التغيير مهما تغيرت الأزمان والظروف، وإن مصدر هذا النوع من المعلومات هو الوحي الإلهي وبذلك فإن الفلسفة الإسلامية ترى أن المصدر الوحيد لمعرفة حقيقة الوجود، وطبيعة النفس الإنسانية هو الوحي الإلهي وبذلك فهي تهتم به وتعتبر المعلومات أو المعرفة التي تصلنا عن طريقه مقدسة.

الثاني: ما يتم تحصيله بالاعتماد على النظرية العقلية، والحسية، والتجربة والبرهان بمعنى أن مصدر هذا النوع من المعلومات هو العقل والحواس والممارسة العملية أو التجربة وهذا يعني أن نشدد على دور العقل والحواس والتجريب في تحصيل المعلومات التي تتصل بالحياة الدنيا، وعلى هذا الأساس فإن المناهج التي تبنى في ضوء الفلسفة الإسلامية تشتمل على المعلومات والحقائق الثابتة التي

وصلتنا من الخالق جل وعلا عن طريق المصطفى بالقرآن والسنة الشريفة ومثل هذا النوع من المعارف لا يحتاج إلى تطوير أو تعديل إنما ينصب الاهتمام بها نحو طريقة التقديم والتنظيم والبيان والتفسير، وطريقة الاختيار، أما المعلومات التي مصدرها العقل والحواس والتجربة فهي مطلوبة في المنهج ويجب أن يشتمل عليها المنهج الدراسي ولكنها قابلة للتطور والتعديل من حيث المحتوى وطريقة العرض، والتقديم لأنها لا تتسم بالثبات وعدم التغيير.

تصنيف المعرفة التي تشتمل عليها المناهج.

هناك أكثر من تصنيف للمعارف التي يشتمل عليها محتوى المنهج الدراسي منها:

أ- تصنيف المعرفة على وفق ارتباطها بالأهداف؛ صنفت المعرفة على أساس ارتباطها بالأهداف إلى:

- معرفة إدراكية.
- معرفة قيمية.
- معرفة أدائية.
- معرفة اجتماعية (مرعي والحيلة،2000).

ب- تصنيف المعرفة حسب نوعها. بموجبه صنفت المعارف التي يشتمل عليها محتوى المنهج إلى :

- الحقائق.
- المفاهيم.
- المبادئ والتعميمات.
- النظريات.
- الاتجاهات والقيم.
- المهارات.

ج- تصنيف المعرفة تبعاً لوسائل إدراكها. بموجبه صنفت المعارف إلى :

- المعارف التي تدرك بالوحي من مصدر إلهي.
- المعارف التي تدرك بالإلهام.
- المعارف التي تدرك بالحواس.
- المعارف التي تدرك بالتجريب.

- المعارف التي تدرك بالتبصر العقلي.
- المعارف التي تدرك بالحدس.

حقول المعرفة التي يشتمل عليها المنهج.

تتوزع المواد التي يتضمنها محتوى المنهج بين حقول عديدة هي:

- العلوم الطبيعية: وهي التي تتناول المعارف التي تتصل بالفلسفة، والفيزياء، والكيمياء، والحيوان، والنبات والجيولوجيا.
- العلوم الإنسانية: وتتناول ما يتصل بالجانب الإنساني مثل المجتمع وثقافته وقيمه وحضارته، وتتسم بأنها أكثر تجريداً وعمومية من العلوم الطبيعية ومنها التاريخ واللغة.
- الفن: وهو عبارة عن صور ذهنية يعبر عنها بوسائل فنية كالرسم والرقص، والموسيقى وما شاكلها وتتسم الفنون بالذاتية.
- الرياضيات: وتبحث في الصور الذهنية التي يعبّر عنها بالأرقام وتتسم بأنها أكثر تجريداً، و قد تكون ذات طبيعة حدسية.

المعرفة وتصميم المنهج.

هناك أكثر من رأي في المعارف التي ينبغي أن تصمم المناهج على أساسها منها:

أ- أن يتشكل المنهج من:

- الإنسانيات (الفنون والآداب).
- العلوم الاجتماعية.
- العلوم الطبيعية والرياضيات.

ب- أن يتشكل المنهج من:

- العلوم الطبيعية متضمنة الرياضيات.
- العلوم الاجتماعية.
- العلوم الإنسانية وتتضمن الآداب والفلسفة والفنون الحرة. ولا فرق كبيراً بين هذا الرأي وسابقه.

ج- أن يتشكل المنهج من:

- التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية.
- التعبير والأدب.

- اللغات.
- الرياضيات والعلوم.
- الفن والموسيقى.

د- أن يتشكل المنهج من :

- العلوم والرياضيات.
- العلوم الاجتماعية.
- الفلسفة والمنطق.
- اللغة والأدب.
- الفن والموسيقى (مرعي والحيلة،2000).

الأساس النفسي

إن المقصود بالأسس النفسية هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها البحوث والدراسات في مجال علـم النفس حول:

1. **المتعلم** من حيث:
   - طبيعته وخصائص نموه.
   - حاجاته ودوافعه.
   - ميوله واتجاهاته.
   - استعداداته وقدراته.
   - الفروق الفردية بين المتعلمين.
2. **التعلم** من حيث:
   - طبيعته.
   - طرائقه.
   - قوانينه.
   - شروطه.
   - تفسيره.
3. **التعليم** من حيث:
   - مفهومه وعناصره.
   - أنواعه.
   - مراحله .

ولما لهذه المبادئ من أثر كبير في عملية بناء المنهج واختيار أهدافه، ومحتـواه وأسـاليب تنفيـذه وتقويمه فقد عد الأساس النفسي من الأسس المهمة التي يقـوم عليهـا المـنهج؛ ولتكـون الصـورة واضـحة جلية عن العلاقة بين المنهج وطبيعة المتعلم وما يتصل به مما تقدم، والعلاقة بين المنهج وطبيعة التعلم وما يتصل به والتعليم وما يتصل به سنحاول التفصيل في كل من ذلك في الآتي:

أولاً: المتعلم وطبيعته وعلاقته بالمنهج.

المتعلم في المفهوم الحديث للمنهج يعد غاية التربية وهدفها النهائي، لذلك فإنـه يشـكل محـور العملية التعليمية وعلى هذا الأساس يعـد مـن الأسـس التـي ينبغـي أن يقـوم عليهـا المـنهج في جميـع عملياته، ولما كان غرض التربية الأساس هو تعـديل سـلوك المـتعلم فـإن وظيفـة المـنهج الأساسـية هـي إحداث التغيير والتعديل المطلوب في سلوك المتعلم، ولما كان السلوك حصـيلة العامـل الـوراثي والعامـل البيئي والتفاعل بينهما فـإن هـذا يقـتضي أن يهـتم واضـعو المنـاهج بطبيعـة المـتعلم وخصـائص نمـوه، وحاجاته واستعداداته وميوله واتجاهاته لما لكل من هذه العوامل من أثر في عملية الـتعلم يقـتضي أن يضعه واضعو المنهج بعين الاعتبار.

طبيعة المتعلم.

مهما تباينت وجهات النظر الفلسفية حول الطبيعـة الإنسـانية فـإن الإنسـان في طبيعتـه فـردي واجتماعي فهو فردي لأن له خصائص يتفرد بها عن غيره وتميزه في سـلوكه وطريقـة تفكـيره مـن غـيره، وهو اجتماعي لأنه بطبيعته يحتاج إلى أن ينمو في وسط اجتماعي يتعايش معه ويتكيف للتعامل معـه ويأخذ دوره في تشكيله، وقد اختلف علماء النفس في نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية فهناك من عبر عنها بأنها مجموعة من الغرائز والاستعدادات الفطرية التي تدفعه للقيام بسـلوك معـين إذا وجـد نفسـه في موقف معين ورأى مكدوجل أن هذه الغرائز تتوزع بين الأنواع الآتية:

- غريزة الخلاص: وهي استعداد يستثار في الإنسان عندما يجد نفسه في موقف خطـر يريـد الـتخلص منه.
- غريزة القتال: وهي استعداد يستثار في الإنسـان عنـدما يجـد نفسـه أمـام عـائق يقـف في طريقـه لتحقيق رغباته فينزع إلى تحطيم ذلك العائق وإزالته من طريقه.
- غريــزة الاســتطلاع: هــي اســتعداد يســتثار في الإنســان عنــدما يجــد نفســه أمــام موقــف لم

يألفه من قبل فينزع إلى استطلاعه.

- غريزة البحث عن الطعام: تستثار هذه الغريزة عندما يجد الإنسان نفسه جائعاً.
- غريزة الاستغاثة: تستثار هذه الغريزة في الإنسان عندما يجد نفسه في موقف ضعيف ويحتاج إلى معونة الآخرين للتغلب عليه.
- غريزة النفور: تستثار هذه الغريزة عندما يجد الإنسان نفسه أمام موقف أو سلوك شائن أو عندما يتذوق مواد غريبة أو روائح لا يستسيغها.
- غرائز اجتماعية: وهي عبارة عن ميل فطري عند الإنسان نحو الجماعة والاجتماع ببني جنسه.
- غريزة الضحك (الهاشمي، والغراوي،2007) .

وهناك من العلماء من نظر إلى الطبيعة الإنسانية من خلال الدوافع والحاجات النفسية التي يسعى الفرد إلى إشباعها وهذه الحاجات هي:

- الحاجة إلى الطمأنينة.
- الحاجة إلى الحب المتبادل.
- الحاجة إلى تقدير الآخرين.
- الحاجة إلى الحرية.
- الحاجة إلى سلطة ضابطة موجهة.
- الحاجة إلى النجاح.

أما الدوافع فقد صنفت من حيث مصادرها إلى :

- دوافع أولية أو أصيلة وهي الدوافع التي لا تأتي عن طريق الخبرة بل تولد مع الإنسان ويمتاز هذا النوع من الدوافع بالثبات وعدم التغير.
- دوافع ثانوية وهي الدوافع التي تكتسب من البيئة والخبرة وهي دوافع قابلة للتغير أو التعديل.

ومن حيث وعي الإنسان صنفت إلى

- دوافع شعورية وهي تلك الدوافع التي تدخل في وعي الإنسان وتقع تحت سيطرته وإرادته ومعرفته.
- دوافع لا شعورية هي الدوافع التي تقف خلف تصرفات الإنسان من دون أن يشعر بها فيتصرف تصرفاً لا يعرف أسبابه. وحول موقف الطبيعة الإنسانية من الخير والشر توزعت النظريات بين ثلاثة اتجاهات:

الأول: يرى أصحابه أن الإنسان بطبعه ميال إلى الشر فهو يولد مطبوعاً بالرذيلة وتتسم ميوله الفطرية بالإثم والخبث لذلك فإن أصحاب هذا الاتجاه يرون من واجب التربية قمع النزعة الشريرة في النفس الإنسانية ومن واجب المربي أن يستعمل كل الوسائل مهما كانت درجة العنف فيها من أجل قمع الميول الشريرة.

الثاني: يرى أصحابه أن الإنسان يولد مطبوعاً على الفضيلة ميالاً إلى الخير، وأن على التربية أن تطلق العنان لميوله وتمنحه الحرية لممارسة ما يشاء وما يرغب وترى أن واجب المربي توفير بيئة تعليمية حرّة يشعر فيها المتعلم بكامل حريته في التعلم وممارسة ما يريد.

الثالث: يرى أصحابه أن الطبيعة الإنسانية محايدة بين الخير والشر فالإنسان لا يميل بطبعه نحو الخير أو الشر ويرون أن غرائز الإنسان بذاتها لا تنزع إلى الخير، أو الشر إنما تقع مسؤولية توجيهها نحو أي منهما على التربية فالتربية وأهدافها هي المسؤولة عن توجهات الإنسان وعلى هذا الأساس يرون من واجب المعلم أن ينمي الاتجاه والنزعة إلى فعل الخير والفضيلة في نفوس المتعلمين.

العلاقة بين المنهج وخصائص النمو.

بحكم وظيفة المنهج في النظام التربوي لا بد من أن يرتبط بطبيعة نمو الطفل وخصائص هذا النمو ومراحله. أما خصائص النمو فيمكن التعبير عنها بالآتي:

أ- الشمول والتكامل: يتسم نمو الطفل بكونه لا يقتصر على جانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية إنما يشمل جميع جوانبها العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية إذا ما توافرت له الظروف الطبيعية للنمو في هذه المجالات وهذا يعني أن يأخذ واضعو المنهج هذه الخاصية بعين الاعتبار عند بناء المنهج وتحديد أهدافه واختيار محتواه، وتنفيذه وتقويمه، إذ ينبغي في جميع هذه العمليات مراعاة الشمول والتكامل.

ب- الاستمرار والتدرج: يتسم النمو بأنه عملية مستمرة متدرجة يؤسس السابق منه للاحق ويتأسس اللاحق على السابق وإن هذا النمو لا يقع دفعة واحدة إنما بصورة تدريجية وتماشياً مع هذه الخاصية من خصائص النمو يجب أن تكون مواد المنهج متدرجة مستمرة ترتبط بما قبلها وتهيء لما بعدها، بمعنى أن الخبرات الحالية التي يقدمها المنهج ينبغي أن تكون مبنية على الخبرات السابقة

لكي يكون لها معنى عند المتعلم ولتكون أساساً للخبرات المستقبلية وهذا ما يجب أن يتنبه عليه مصممو المناهج في تنظيم محتوى المنهج.

ج- اختلاف مستويات النمو بين الأفراد. من خصائص النمو أن الأفراد لا ينمون بمعدلات، أو مستوى واحد، فمستوى النمو ليس واحداً بين جميع المتعلمين فالأفراد يختلفون في مستوى نموهم ويترتب على هذه الخاصية أن يراعي مصممو المناهج الفروق الفردية بين المتعلمين في اختيار محتوى المنهج وأنشطته، وأساليب تدريسه، وتقويمه، ويجب عليهم مراعاة مبدأ التنويع في ذلك.

العلاقة بين المنهج ومراحل النمو.

صنف علماء النفس مراحل النمو التي يمر بها الإنسان إلى أربع مراحل هي :

- مرحلة المهد التي تتحدد بين الميلاد وسن السنتين.
- مرحلة الطفولة المبكرة التي تتحدد بين سن السنتين والست سنوات.
- مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتحدد بين الست سنوات واثنتي عشرة سنة.
- مرحلة المراهقة التي تتحدد بين سن اثنتي عشرة سنة واكتمال نضج الإنسان وقد أشارت البحوث والدراسات التي أجريت في مجال علم نفس النمو إلى أن لكل مرحلة من مراحل النمو خصائص تميزها من غيرها، وأن لكل مرحلة متطلبات وحاجات خاصة ينبغي أن يتنبه عليها واضعو المناهج والقائمين على تنفيذها وذلك لما لها من أثر في النمو المعرفي للإنسان الذي حدد بياجيه مساره بالمراحل الآتية:

1. المرحلة الحسية: أو مرحلة الإحساس والحركة التي تقترن بمرحلة المهد التي تمتد حتى السنة الثانية من العمر، وفي نهايتها تتم الحركة والكلام والبدء بعمليات الترتيب والتنظيم البسيطة.
2. مرحلة ما قبل العمليات وترتبط بمرحلة الطفولة المبكرة وتمتد من سن الثانية حتى السابعة وفيها يعتمد الطفل على إدراك المحسوسات المادية في بيئته وفي نهايتها يستطيع تصنيف الأشياء في ضوء خواصها المميزة لها. وفي هذه المرحلة يتعرف الطفل الأشياء عن طريق الحواس ويمعن النظر فيها غير أنه لا يستطيع بذل جهد لمدة طويلة في متابعة الأشياء. وهذا يعني أن يهتم المنهج الذي يتم وضعه لهذه المرحلة بالمحسوسات. وتنويع الأنشطة، وزيادة فترات الراحة.

3. مرحلة العمليات الحسية وترتبط بمرحلة الطفولة المبكرة التي تمتد من السابعة حتى الثانية عشرة. في هذه المرحلة يتمكن الطفل من تصنيف الأشياء وترتيبها ويستطيع إدراك المفاهيم والتعميمات، وتتكون لديه أفكار العدد والزمن والوزن وفي نهايتها يتمكن من إجراء بعض العمليات العقلية كالتذكر والاستنتاج والتحليل والتصنيف فضلاً عن قدرته على الحركة المستمرة وهذا يعني أن المنهج ينبغي أن يستغل قدرات الفرد على الحركة والحفظ والتذكر واستثمارها في عملية التعلم عن طريق الأنشطة المتنوعة وحفظ النصوص القرآنية القصيرة والأحاديث، والأشعار.
4. مرحلة العمليات المجردة أو مرحلة إدراك المجردات تبدأ هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة وتستمر، وفيها تزداد قدرة الفرد على التفكير وتحليل الأشياء وتصنيفها ويصل إلى مستوى اتباع أساليب علمية في حل المشكلات وفرض الفروض واختبار صحتها وتتسم هذه المرحلة بزيادة معدل النمو الجسمي، واهتمام الفرد بالبيئة والظواهر الاجتماعية، وهذا يعني أن المنهج ينبغي أن يأخذ هذه السمات بعين الاعتبار ويوظفها لخدمة أهداف التعلم.

العلاقة بين المنهج وحاجات المتعلمين.

تعرف الحاجة بأنها حالة من الشعور بالنقص، أو الافتقار يشعر بها الفرد يصاحبها شيء من التوتر والضيق، وقد يكون هذا النقص مادياً أو معنوياً، وقد يكون داخلياً أو خارجياً ويزول التوتر أو الضيق الناجم عن الحاجة بإشباعها.

وقد مرّ القول إن حاجات الإنسان متعددة كالحاجة إلى الطمأنينة والحب المتبادل وتقدير الآخرين والحرية، وسلطة الضبط والتوجيه والنجاح، وقد لا تكون الحاجات واحدة عند جميع الناس لأنها محكومة بعوامل داخلية تتصل بطبيعة الفرد وعوامل خارجية تتصل بالبيئة التي يعيش فيها وهناك حاجات فطرية كالحاجة إلى الطعام والحاجة إلى النمو والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى الآمن، والحاجة إلى الفهم، وهناك حاجات تتولد عن الظروف والبيئة كالحاجة إلى سلطة، أو سيارة، أو عمل أو ممارسة مهنة معينة أو غيرها من الحاجات التي تفرضها طبيعة الحياة في البيئة التي يعيش الفرد فيها.

والإنسان بالتأكيد يسعى إلى إشباع حاجاته وعلى هذا الأساس فإن لهذه

الحاجات دوراً في توجيه سلوكه فقد يسلك لإشباعها طريقاً منحرفاً، أو يتعرض إلى اضطراب نـفسي في حالة عدم إشباعها بالطريقة المقبولة اجتماعياً ويمكن أن ينجم عن ذلك الكثير مـن المشـكلات وحـالات الفشل الاجتماعي.

إن أثر حاجات المتعلمـين وإشـباعها بالطريقـة المقبولـة اجتماعيـاً في سـلوك الأفـراد يرتـب عـلى واضعي المناهج الاهتمام بتلك الحاجات من حيث تحديدها بشكل دقيـق وتبويبهـا، ومعرفـة القواسـم المشتركة بين المتعلمين فيها ثم بناء المنهج بالطريقة التي يلبي بهـا تلـك الحاجـات ويشـبعها بالطريقـة التي ترضي المتعلمين ولا تتعارض مع أعراف المجتمع وقيمه التي يريد الحفاظ عليهـا أمـا عـدم مراعـاة حاجات المتعلمين فإنه بلا شك سيؤدي إلى مشكلات تعيق التعلم، ونفـور المتعلمـين مـن المـنهج وعـدم إقبالهم عليه لذلك ينبغي أن يحرص المنهج على تـوفير الفـرص المتنوعـة أمـام الطلبـة لممارسـة أنشـطة يجدون فيها ما يشبع حاجاتهم، وأن يهتم بالطرائق التي يمكن أن يسـتخدمها الطلبـة لإشـباع حاجـاتهم التي تحظى بقبول اجتماعي وتحويلها على عادات أو اتجاهات إيجابية لهم.

العلاقة بين المنهج وميول المتعلمين واتجاهاتهم.

تشير الدراسات إلى أن لكل فرد ميولاً ورغبات في أشياء تجعله ينجذب إليها وقد تشـدد هـذه الميـول لـدى الفرد فتتحول إلى اتجاه نحو تلك الأشياء التي قد تكون قـيماً، أو أحـداثاً، أو ممارسـات، وقـد يكـون هـذه الاتجـاه سلبياً، أو إيجابياً، غير أن هذه الميول والاتجاهات تتسم بالتغير وعدم الثبات تبعاً لمستوى نضـج الفـرد ونمـوه ومـا يواجه في البيئة التي يعيش فيها التي تعد من أهم مصادر الاتجاهات والقيم والتقاليد.

وتكمن أهمية الاتجاه في دوره بتوجيه سلوك الإنسان، وتحوّله إلى اهتمام كبـير وقـد يتطـور إلى عقيدة عند الفرد.

وعلى أساس ما تقدم ولأن الاتجاهات والميول ليست كلها إيجابيـة مقبولـة اجتماعيـاً توجـب أن يتضمن المنهج ما ينمي الاتجاهات والميول الصالحة ويبعد المتعلمـين عـن الاتجاهـات السـلبية ويعمـل على :

- توجيه الميول نحو ما ينفع الفرد والمجتمع.
- إشباع ميول الطلبة بطريقة تؤدي إلى توليد ميول جديدة في مجالات مختلفة .
- توجيه الطلبة مهنياً بدراسة ما يتلاءم وقدراتهم وميولهم.
- ربط الميول بالحاجات والقدرات والاستعدادات.

- استغلال الميول في تنمية القدرة على الخلق والإبداع.
- الاهتمام بالاتجاهات والعادات التي تنفع الفرد والمجتمع.
- توفير الفرص اللازمة لإشراك الطلبة في أنشطة مخططة تؤدي إلى تكوين العادات و الاتجاهات المرغوب فيها.
- توظيف بعض الوسائل التعليمية في خلق اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو أشياء مفيدة.
- توفير الفرص أمام الطلبة لتقصّي العادات والاتجاهات الاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة.

المنهج وقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

الاستعداد هو مستوى الكفاية التي يستطيع الفرد بلوغه في مجال معين إذا ما توافر له التدريب والممارسة اللازمة، والاستعدادات تختلف داخل الفرد نفسه، وبين الأفراد من حيث النوع والقوة، فهناك استعداد لدى الفرد نحو دراسة الأدب واستعداد نحو دراسة الموسيقى، واستعداد نحو دراسة الميكانيك ولكن هذه الاستعدادات قد تكون متباينة من حيث قوتها فهي ليست على مستوى واحد من القوة، والحال نفسه مع استعدادات الأفراد فهناك من لديه من استعداد أقوى من غيره في مجال تعلم الطيران، وآخر يمتلك استعداداً قوياً في مجال الرياضيات، وآخر في مجال الرياضة، وهكذا، وهذا يعني أن هناك استعدادات متنوعة ومختلفة بين الأفراد، وهذا ما يجب أن يراعيه المنهج.

أما القدرات فهي كل ما يستطيع الفرد أداءه في موقف معين وزمن محدد من أعمال عقلية، وحركية، والقدرات قد تكون فطرية يمكن تنميتها بالممارسة والتدريب كالقدرة على البصر، والسمع، وقد تكون قدرات مكتسبة يكتسبها الفرد بالممارسة والدربة، كالقدرة على القراءة، والقدرة على الحديث.

ونظراً لما للقدرات من أثر في عملية التعلم، ومخرجات التعليم توجب أن يؤسس المنهج عليها من حيث المحتوى والأهداف والأنشطة وأساليب التدريس، واختيار وسائل التعليم، وأساليب التقويم، فعلى المنهج :

- مراعاة قدرات المتعلمين واستعداداتهم عند اختيار محتوى المنهج وأنشطته.
- تنمية قدرات المتعلمين بالتدريب الموجه الهادف الذي يراعي الفروق بين المتعلمين.

- تحديد القدرات الأساسية التي يحتاج المتعلم إليها أكثر من غيرها في الحياة والعمل على تنميتها.
- ربط ميول الطلبة واتجاهاتهم بما لديهم من قدرات واستعدادات .

العلاقة بين المنهج والفروق الفردية.

في ضوء ما تقدم يتضح أن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين في مستوى النضج والاستعداد والقدرة والميول والاتجاهات ومن شأن هذه الفروق أن تؤثر في نواتج التعلم لذلك ينبغي على المنهج مراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية من خلال:

- تنويع محتوى المنهج.
- تنويع أنشطة المنهج.
- تنويع طرائق التدريس وأساليبه.
- تنويع الوسائل التعليمية.
- تنويع الصور والرسوم والعروض التوضيحية.
- تنويع التدريبات والتمرينات وتدرجها من السهل إلى الصعب.
- تزويد المتعلمين بكتيبات مصاحبة لتوضيح المنهج (عطية،2008).

ثانياً: التعلم وطبيعته وعلاقته بالمنهج.

بعد أن عرضنا الأسس التي تتصل بطبيعة المتعلم وعلاقتها بالمنهج ننتقل إلى بيان طبيعة التعلم وتفسير عملية التعلم وكيفية حدوث التعلم والعلاقة بين ذلك كله والمنهج.

فالتعلم هو نتاج عملية التعليم، ويعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة، والتبصر، كاكتساب المعارف، والاتجاهات والميول والقيم، والمهارات فهو محصلة التعليم، والتدريس والتدريب الدالة على حدوث تعديل أو تغيير في سلوك المتعلم فهو تغيير دائم نسبياً في سلوك المتعلم ناجم عن الخبرة والمران، ويتصل بكل ما يستفيد ه الفرد من خبراته وتجاربه وتفاعله مع الآخرين، والتعلم من حيث السرعة والبطء يختلف من فرد إلى آخر، وقد عرف التعلم تعريفات عديدة منها :

- هو نشاط يقوم به الفرد يؤثر في نشاطه المقبل (Wood Worth).
- هو عملية تعديل في السلوك والخبرة (الرشيدات،وجعنيني،1994).
- هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة (Guilord).

فالتعلم ملازم للتعليم والتدريس والتدريب؛فيقال : أن أفضل تدريس، أو تعليم، أو تدريب هـو ما يؤدي إلى أفضل تعلم.

والتعلم يكتسب بالخبرة والممارسة المحسوسة، أو التبصر أو بهما معاً ويعني قدرة المـتعلم عـلى تطبيق الخبرة المكتسبة في مواقف جديـدة متصـلة بهـا، أو الاسـتفادة منهـا في تعـديل سـلوكه والـتعلم نوعان: تعلم مقصود يتصل بالمعارف والمهارات والانفعالات، وتعلم مصاحب (غير مقصود).

وقد اختلف المنظرون حول الكيفية التي يحصل بها التعلم وعلى العموم يمكن اسـتخلاص ثـلاث كيفيات لحدوث التعلم هي:

- التعلم بالفعل المنعكس الشرطي، وهذا ما توصلت إليه تجارب بافلوف وواطسون.
- التعلم بالمحاولة والخطأ، وهذا ما أكده ثورندايك.
- التعلم بالتبصر، وهذا ما يؤكده الجشتالتيون.

وقبل الحديث عن تفسير عملية التعلم ووجهات النظر فيها لا بد أن نعرف أن هنـاك شروطـاً لا يمكن أن يحدث التعلم لدى الفرد من دون توافرها وهي:

أ- النضج: هو مستوى النمو العضوي والعقلي الذي وصل المتعلم إليه. ويعد النضج الشرط الأول مـن شروط التعلم المقصود لأن التعلم يرتبط بدرجة النضج التي وصل إليهـا المـتعلم فكلـما كـان نضـج الفرد متقدماً كانت قدرته على التعلم أفضل فالمتعلم لا يمكن أن يتعلم القراءة والكتابة مـثلاً مـا لم يبلغ مستوى من النضج العضوي والعقلي يمكنه من ذلك ويجعله قادراً على تعلمهما.

ب- الدافعية: الدافعية حالة من الشعور الداخلي لدى الفرد تسـتثير سـلوكه وتعمـل على استمرار نشاطه السلوكي وتوجهه نحو تحقيق أهداف معينة، وتعد الدافعية من العوامل المهمة في حدوث التعلم لأنها تثير المتعلم نحـو الـتعلم وتحثـه عـلى الانتباه، والنشاط المستمرين، وتتأسس أهميتها على ما تولده في الفرد من حيوية ونشاط موجه عنـد ممارسـة الأنشـطة المعرفيـة والوجدانيـة والمهاريـة في داخـل المدرسة أو خارجها؛ لذلك فعلى مـدى دافعيـة المـتعلم تتوقـف فاعليـة التعلـيم والتعلم. ومن شأن الدافعية استثارة حاجة الفرد إلى الـتعلم التـي تمهـد السـبيل على طريق التعلم وتحصيل المعارف، والمهارات والخبرات وبذلك تزيد من فاعلية المـتعلم في عمليـة الـتعلم وعـلى هـذا الأسـاس ينبغـي أن يحـرص المـنهج عـلى

إثارة الدافعية لدى المتعلمين من خلال:

- الاهتمام بحاجات المتعلمين المعرفية والنفسية والقيمية.
- إشعار المتعلم بالاستفادة من عملية التعلم وتوظيف ما يتعلمه في مجالات الحياة المختلفة.
- مراعاة مستوى نضج المتعلم واستعداده.
- توفير التسهيلات الإدارية اللازمة لعملية التعلم بما فيها قاعات الدراسة الملائمة ومقاعد الجلوس.
- توفير عوامل الإثارة في جميع خطوات الموقف التعليمي.

ج- الممارسة والدربة: تشير نظريات التعلم إلى أن التعلم الفعال يحدث بالممارسة أو الخبرة المتكررة، أو التدريب، فهناك أنواع من السلوك يقتضي تعلمها أن يمر المتعلم بخبرة فيها أو يمارسها بشكل متكرر، ويختلف السلوك الممارس، فمنه سلوك حركي بسيط ومنه سلوك حركي معقد كالكتابة، أو ركوب الدراجة ومنه تمارس فيه المعلومات والمعارف وبه يتم تطبيقها ومنه ممارسة أسلوب التفكير، وأياً كان نوع السلوك المراد تعلمه فإن الممارسة والدربة شرط من شروط نجاحه وفعّالتيه.

د- التعزيز: يعد التعزيز من العوامل الرئيسة في حدوث التعلم، والتعزيز يتضمن كل ما يؤدي إلى تكرار حدوث الاستجابة أو السلوك الصحيح من المتعلم، ويعني إثابة المتعلم بما يرغب فيه عن استجابته الصحيحة، وقد يكون التعزيز مادياً بتقديم هدية معينة، أو معنوياً بالثناء وإظهار علامات الرضا والقبول. وتكمن أهمية التعزيز في العملية التعليمية في كونه يشعر المتعلم بالرضا فيثير دافعيته نحو السلوك الذي تم تعزيزه.

ه- التغذية الراجعة: تعد التغذية الراجعة من العوامل المهمة التي تؤثر في عملية التعلم لأن حصول المتعلم على التغذية الراجعة يؤدي إلى تحسين أدائه، فضلاً عن أنها تثير دافعية المتعلم وتسهم في زيادة التعلم، لأنه عن طريقها يعرف مدى صحة استجابته وبذلك يتعزز سلوكه.

و- طريقة التعليم وتنظيم بيئة التعلم: بما أن طرائق التعليم متعددة ولا توجد طريقة صالحة لجميع أنواع التعلم لذلك فإن نوع الطريقة المتبعة يعد من العوامل

المؤثرة في التعلم وتتضمن الطريقة تنظيم بيئة التعلم بالشكل الذي يوفر مناخاً تعليمياً ملائماً يثير دافعية المتعلم نحو التعلم ويمكنه من إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي، الأمر الذي يقتضي تنظيم محتوى التعلم على أساس البدء من المعلوم و الانتقال إلى المجهول، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، وتأسيس المعلومات الجديدة على المعلومات القديمة وذلك لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.

تفسير عملية التعلم.

شددت نظريات التعلم على تفسير عملية التعلم وقد اختلفت في تفسيراتها لعمليات التعلم وعلى أساس ذلك الاختلاف ظهرت أكثر من مدرسة في تفسير التعلم منها:

1) المدرسة المعرفية: وهي المدرسة التي ينتمي إليها الفلاسفة العقليون الذين يرون أن العقل هو أداة التعلم، ويمثل هذه المدرسة الجشتالتيون الذين يرون أن التعلم يحدث بالاستبصار ويخضع إلى تنظيم المجال الذي يوجد فيه المتعلم، وظروف الموقف التعليمي، وتشابه العناصر في ذلك المجال، وبذلك فإن التعلم غير مرتبط بمثيرات محددة كما يرى السلوكيون. فالتعلم عند المعرفيين الجشتاليتن يحدث بالاستبصار وإدراك العلاقات بين الأجزاء وهذا يعني التشديد على تنظيم المجال الإدراكي، وإبعاد جميع العوامل التي قد تحول دون إدراك العلاقات بين الأجزاء التي تكون الكل، وبذلك فإن أصحاب هذه المدرسة يشددون على كيفية التعلم لا على مادة التعلم كما يرى أصحاب نظرية الملكات العقلية الذين يشددون على المادة التعليمية، ويشدد أصحاب هذه المدرسة على الطريقة الكلية لأنهم يرون أن الإنسان يتعلم الكليات أولاً ثم ينتقل إلى الجزيئات.

ومن النظريات التي تنتمي إلى هذه المدرسة نظرية المجال لليفين التي تنظر إلى التعلم على أنه عملية تفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي، وتشدد على البنية المعرفية لدى المتعلم، ونموها وما يجري عليها من تغيير. إذ يشدد ليفين على المجال الحيوي الذي يشتمل على الخصائص البيئية التي يعيش فيها المتعلم بما فيها الأشخاص، والأفكار المطروحة، والأشياء المادية الأخرى، ويشدد على المجال النفسي (الحيّز الحيوي) للفرد أو المجموع الكلي للأحداث أو العوامل التي تحدد سلوك الفرد في

زمن محدد ويتضمن هذا الحيّز الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، والأمور التي يسعى إلى تجنبها، والعوائق التي تقيد حركة الفرد ومن المبادئ التطبيقية لهذه النظرية:

- اعتبار التعلم تفاعلا مشتركا بين المتعلم والمعلم والمحتوى التعليمي ومجموعة عناصر الموقف التعليمي.
- إن التكرار وحده لا يؤدي إلى تحسين التعلم.
- التنظيم الجيد للموقف التعليمي يحسن التعلم.
- التشديد على استخدام طريقة حل المشكلات في التعليم وتعرف الأهداف التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها.

ومن أصحاب المدرسة المعرفية أوزبيل الذي يرى أن لكل فرد بنية معرفية تتضمن المعلومات والخبرات السابقة وأن هذه المعلومات مرتبة ترتيباً هرمياً من العام إلى الخاص وعملية التعلم هي عبارة عن ربط المعلومات الجديدة التي تقدم للفرد بالمعلومات السابقة التي تمثل بنيته المعرفية، ويرى أن التعلم يجب أن يكون ذا معنى عند المتعلم ولا يكون كذلك ما لم يستطع المتعلم ربط الجديد بما يتصل به من المعلومات المخزنة في البنية المعرفية السابقة ، ومن أصحاب هذه المدرسة برونر الذي تشدد نظريته على إجراء تحول نوعي في بناء المناهج الدراسية من خلال نقل الاهتمام من الحقائق الجزئية إلى اكتشاف المفاهيم وتكوينها وبناء المعرفة بطريقة توفر للمتعلم ربط السابق باللاحق، ويوصي برونر بأن تكون المناهج منظمة تنظيماً حلزونياً أو لولبياً لأن الفرد يبدأ بتعلم الأفكار الرئيسة الخاصة بالموضوع وينتقل منها إلى التفصيلات.

2) المدرسة السلوكية ترتبط هذه المدرسة بالفلاسفة التجريبيين، وتهتم بالسلوك الظاهر، والإدراك الحسي، أو التعلم بالحواس، ويرى أصحاب هذه المدرسة أن التعلم يحدث بالربط بين المثير والاستجابة، وتعزيز الرابط بينهما، ويرون أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة، أما الأفكار والمفاهيم فهي من وجهة نظر أصحاب هذه المدرسة نتاج الانطباعات الحسية وتشتمل هذه المدرسة على أكثر من نظرية منها:

أ- نظرية بافلوف (التعلم بالاقتران) وتسمى النظرية الإشراطية الكلاسيكية وتفسر التعلم بأنه يحصل عن طريق الإشراط من خلال الاقتران بين مثير شرطي ومثير

غير شرطي والاستجابة الشرطية ومن التطبيقات التربوية لهذه النظرية مبدأ التعميم الذي يعد مبدأ أساسياً من مبادئ التعلم ومن تطبيقاتها أيضاً التعزيز وإبعاد مشتتات الانتباه، وربط التعلم بدوافع المتعلمين وحاجاتهم والاستفادة من قانون الانطفاء في محو العادة.

ب- نظرية سكنر (التعلم بالتعزيز) ويطلق عليها الإشراط الإجرائي وتقوم هذه النظرية على أساس أن سلوك الفرد نوعان:

- سلوك نظري استجابي يحدث بشكل غير إرادي.
- سلوك إجرائي يحدث بشكل إرادي أو مقصود بقصد تحقيق نتائج محددة وهذا الأخير ما شدد عليه سكنر إذ رأى أن السلوك تتحكم به النتائج التي يحصل عليها الفرد من خلاله. فالإشراط الإجرائي يضبط سلوك الفرد ومن تطبيقات هذه النظرية في التربية التعليم المبرمج، وصوغ الأهداف السلوكية إجرائياً، وتقديم التعزيز الملائم للاستجابة الصحيحة التي يبديها الفرد.

ج- نظرية ثورندايك (التعلم بالمحاولة والخطأ) وهي إحدى النظريات الربطية التي تنتمي إلى المدرسة السلوكية التي ترى أن التعلم يحدث إذا تكونت علاقات بين الانطباعات الحسية للكائن الحي ودوافع سلوكه وأطلق على هذه العلاقات الارتباطات، وقد رأى صاحب هذه النظرية ثورندايك أن التعلم يحدث عن طريق المحاولة والخطأ ويقصر التعلم بأنه يحصل نتيجة مثير واستجابة، وأن هذه الاستجابة يمكن أن تقوى بالتعزيز المادي، أو المعنوي وفي ضوء التعزيز يحصل ارتباط بين المثير والاستجابة فإذا ما عززت الاستجابة فإنها تقوى أما الاستجابة الخاطئة فتترك من دون تعزيز فتحذف من سلوك المتعلم ورد فعله على ذلك المثير لذلك فقد شددت هذه النظرية على : التعزيز أو ما أطلق عليه قانون الثواب. والاستعداد لدوره في زيادة الرابطة بين المثير والاستجابة، والقوة الرابطة بين المثير والاستجابة أو ما أطلق عليه قانون الانتماء.

وخلاصة القول أن المدرسة السلوكية تقوم على افتراضات أساسية هي:

أ- إن السلوك ظاهرة قابلة للملاحظة والقياس.

ب- إن احتمال حدوث السلوك يتأثر بالمثيرات والاستجابات التي قد تتلو السلوك.

ج- إن جميع أنماط السلوك مكتسبة وقابلة للتعديل.

د- إن الأهداف السلوكية فردية محددة.

3) المدرسة النفسية الإنسانية، تنظر هذه المدرسة إلى الإنسان بوصفه كلا متكاملاً، ويهتم أصحابها بالإنسان ككل، ويرون أن لكل شخص خبرات شخصية خاصة به تميزه من غيره، وأن الإنسان كائن اجتماعي عاقل واقعي تعتريه رغبة في التقدم بشكل مستمر نحو الأفضل، وأن الأفراد يمتلكون القدرة على اختيار واقعهم، وبيئتهم بشكل واعٍ، ومن أصحاب هذه المدرسة كارل روجز وجوردان.

4) المدرسة النفسية الاجتماعية، تنظر هذه المدرسة إلى الإنسان من زاوية اجتماعيته فترى أنه كائن اجتماعي ويحب التعامل معه من خلال البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وترى أن يتجه التعلم نحو القضايا والمشكلات الاجتماعية، وترى أن التعلم يجب أن يتم بالاستقصاء والتعاون مع الجماعة(مرعي، والحيلة، 2000).

ثالثاً: طبيعة التعليم وأطرافه وأنواعه.

التعليم هو جعل الآخر يتعلم بمساعدته على التعلم وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، وتشتمل العملية التعليمية على إثارة القوى العقلية للمتعلم، ودوافعه، وتحفيزه، وزيادة نشاطه، وتوفير الكيفيات والإمكانيات والبيئة اللازمة للتعلم وتعديل سلوك المتعلم ولا تعلم من دون تعليم، ومهمة التعليم إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والحقائق والمهارات والمفاهيم، والمبادئ والاتجاهات والقيم وتطوير قدرات المتعلم العقلية والأدائية، وقيمه الوجدانية، من خلال توفير الفرص اللازمة لإشراك المتعلم في العملية التعليمية وممارسة الأنشطة بفاعلية وإيجابية عالية وتمكينه من توظيف ما تعلمه وما أكتسبه في خدمة متطلبات حياته، ومواجهة مشكلاتها. وهذه يعني أن عملية التعليم عملية تتطور مع تطور أهداف التعليم التي تتصل بحاجات المتعلمين وميولهم التي تتسم بالتغير وعدم الثبات.

عناصر التعليم .

إذا ما نظرنا إلى التعليم كنظام فإن لهذا النظام مدخلاته وعملياته، ومخرجاته أما المدخلات فهي:

- المعلم وتأهيله، وخلفيته الاجتماعية والثقافية وكفاياته المعرفية والأدائية.
- الطالب ونموه، وخصائصه، ودوافعه، وميوله، واتجاهاته.

- بيئة التعلم ، وعناصرها ومصادر التعلم فيها، ومستوى تنظيمها.
- المادة الدراسية، ونوعها وطريقة تنظيمها.

أما العمليات فهي:

- طرائق التدريس وأساليبه، ودور الطلبة والمعلمين فيها.
- التدريبات والأنشطة وطريقة تنفيذها.
- التقويم وأساليبه وشموله.

أما المخرجات : فتتمثل بنواتج التعلم ويمكن التعبير عنها بما يأتي:

- زيادة المعارف.
- زيادة المهارات.
- الاهتمام بالموضوع.
- تحفيز الذكاء.
- زيادة الثقة بالنفس.
- زيادة النمو الاجتماعي.
- زيادة القدرة على مواجهة المواقف بمعنى أن المخرجات تتمثل بالتعديل الحاصل في سلوك المتعلم في نهاية التعليم.

أنواع التعليـــــم.

الأنواع الشائعة للتعليم الذي يتلقاه المتعلمون في المؤسسات التعليمية أربعة أنواع وعلى أساسها صنفت المؤسسات التعليمية وهذه الأنواع هي:

1. التعليم الأكاديمي ، وهو الأكثر شيوعاً وهو التعليم الذي يتحصل عليه المتعلمون في المدارس غير المهنية، أو الشاملة في المراحل الدراسية المختلفة بما فيها مراحل التعليم العالي .
2. التعليم المهني الفني: وهو التعليم الذي يراد منه تأهيل المتعلمين لممارسة مهنة معينة تتطلب قدرات مهنية فنية محددة كالتعليم الزراعي، والصناعي، والتجاري.
3. التعليم الحرفي: وهو التعليم الذي يراد منه امتلاك المتعلم حرفة معينة فهو قريب من التعليم المهني ولكنه أسهل منه وأقل مدة مثل التأهيل للأعمال الميكانيكية أو الغزل والنسيج، والتصميم وتصليح الأجهزة الدقيقة وما شاكل

ذلك.

4. التعليم الشامل: وهو التعليم الذي يجمع بين الدراسة الأكاديمية، والمهنية فهناك دروس أكاديمية كاللغة والتاريخ والعلوم والرياضيات، والصناعة والتجارة، وغيرها ، وعلى أساس نوع التعليم كانت هناك مدارس أو مؤسسات أكاديمية، وأخرى مهنية، وأخرى حرفية، وأخرى شاملة، وما يهمنا في هذه المجال أن المنهج الدراسي يتأثر بنوع التعليم فكل نوع من هذه الأنواع له منهج دراسي خاص ينسجم وطبيعة أهداف التعليم وكما أن المنهج يتأثر بنوع التعليم المعتمد في المؤسسة التعليمية فإنه يتأثر بالمراحل الدراسية لأن التعليم يمر بمراحل:
   - ما قبل المدرسة وتتمثل في الحضانة ورياض الأطفال.
   - الأساسية أو الابتدائية.
   - المتوسطة.
   - الثانوية (أكاديمية أو مهنية).
   - المعاهد أو كليات المجتمع.
   - الجامعية ولها أكثر من مستوى: بكالوريس، ماجستير، دكتوراة (الهاشمي والعزاوي،2007).

وخلاصة القول لا يمكن الفصل بين المنهج الدراسي وطبيعة المتعلم والتعلم والتعليم فلا بد للمنهج أن يتأسس على خصائص المتعلمين وكيفية حصول التعلم، وتفسير عملية التعلم، وشروط التعليم وكل هذه المتغيرات ترتبط بالمبادئ النفسية التي تقع في دائرة علم النفس ونظريات التعلم وعلى هذا الأساس عدت أساساً مهماً من الأسس التي يبنى عليها المنهج التربوي.

الأساس الاجتماعي والبيئي.

لما كان المتعلم هو المستهدف في المنهج الحديث كما ذكرنا فعلينا أن ندرك أنه لا يمكن الفصل بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها وهذه البيئة ذات مجالين هما:

- المجال الطبيعي: وما يتصل به من عوامل طبيعية كالتضاريس والنباتات والأنهار، والمناخ، وما لها من أثر في المتعلم وحياة المجتمع.
- المجال الاجتماعي: وما يتصل به من علاقات اجتماعية وتفاعل اجتماعي،

وعادات وقيم وتقاليد وكل مكونات ثقافة المجتمع.

ونظر لما لهذه المكونات من أثر في المتعلم والمعلم فلابد أن يأخذ واضعو المنهج هـذه المتغيرات بعين الاعتبار عند بناء المنهج التربوي وجعلها أساساً من الأسس التي يبنى عليها المنهج لأن لكل من الطبيعة البيئية والاجتماعية تأثيراً مباشراً في تربية أبناء المجتمع ولا بد أن ينعكس هذا التأثير على المنهج فالمجتمع مجموعة من الأفراد ذات سمات خاصة تميزها من غيرها تعيش على مساحة من الأرض لمدة لا تقل عن متوسط الأعمار الزمنية لأفرادها ، ويرتبط أفرادها بمجموعة من الروابط التي تمكنهم من الانتماء إلى جماعتهم، وتمثل هذه الروابط مكونات ثقافتهم (مرعي، والحيلة،2000).

وللمجتمع بناء اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والدينية، والعسكرية، والقضائية، وتمارس هذه الأنظمة من خلال المؤسسات الاجتماعية ومن هذه الأنظمة تتشكل بنية المجتمع، وعلى هذا الأساس فإن لكل مجتمع عاداته وتقاليده، وقيمه، وتراثه، وثقافته التي يتميز بها عن غيره من المجتمعات، ويحرص على المحافظة عليها لا سيما في عصر العولمة.

ولما كان التعليم ظاهرة اجتماعية فلا يمكن فهمه بمعزل عن الإطار الاجتماعي ومن هذا المنطلق لا بد أن يتأسس على فلسفة المجتمع وثقافته إذ لا يمكن أن نتوقع نجاحاً لمنهج لا يراعي فلسفة المجتمع وأطر ثقافته التي تشكل أسلوبه الخاص في الحياة.

ولمعرفة طبيعة العلاقة بين المنهج والمجتمع لابد من معرفة العوامل التي تتصل بالمجتمع ويتأثر بها المنهج التعليمي وهي :

- العمليات الاجتماعية.
- الثقافة الاجتماعية.
- حاجات المجتمع ومشكلاته.
- التغيير الاجتماعي.

وفيما يأتي بيان للعلاقة بين كل من هذه العوامل والمنهج.

العمليات الاجتماعية والمنهج.

المقصود بالعمليات الاجتماعية الأساليب التي يتبعها الأفراد بحكم مواقعهم الاجتماعية أو التي تتبناها المؤسسات والهيئات الاجتماعية في تنظيم العلاقات

الاجتماعية. فالعمليات الاجتماعية تعني ديناميكية الحياة الاجتماعية وما تتضمن من أفعال تقتضي الدخول في علاقات ترتبط باستمرارية الحياة الاجتماعية، وتغيّرها، وتكييفها. فهي تتضمن كل ما يسهم في تنظيم العلاقات الاجتماعية بين مكونات النظام الاجتماعي التي تتصل بمجال البيئة والأفراد، والأنظمة الاجتماعية، وثقافة المجتمع، وفلسفته. أن أهمية هذه العمليات تكمن فيما لها من أثر في تنسيق القيم والاتجاهات، والمواقف المختلفة لدى المجتمع وأفراده وتعبيرها عن وجود المجتمع. وهذا يعني أن يوليها المنهج اهتماماً كبيراً من خلال تزويد المتعلمين بالأدوات والأساليب والوسائل التي تمكنهم من التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية والتكيف معها عن طريق تشكيل النموذج المعرفي، والمنهج الفكري والشخصية الثقافية، وما تحمله من منظومة العمليات وبين المجتمعات الأخرى (الفتلاوي،2006).

المنهج وثقافة المجتمع.

من المعروف أن لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي بها يتميز عن غيره من المجتمعات الأخرى، والثقافة مفهوم يندرج تحته الكثير من العناصر المادية، وغير المادية، كالمعارف والمعتقدات، والفنون ، والعادات، والأخلاقيات، والقدرات الفردية المكتسبة من المجتمع، واللغة وأنماط الحياة، وأدوات المأكل والمشرب والوسائل والتقنيات وغيرها، وعلى هذا الأساس فإن الثقافة نظام من المعتقدات والقيم، والأساليب، والرموز، وأساليب الأداء والعمل التي يلتقي فيها أبناء المجتمع ويتميز بها المجتمع عن غيره.

وقد عرفت الثقافة بأنها أساليب الحياة الفكرية، والمادية السائدة في المجتمع، فهي كل مركب يشمل الأساليب العملية وغير العملية، وأنواع المعارف وكل ما ينطوي عليه النظام الاجتماعي.

وقد قسم رالف لنتون الثقافة على ثلاثة مستويات هي:

أ- العموميات. وفيها يشترك أغلب أفراد المجتمع وتضم العناصر المشتركة بين جميع أفراد المجتمع أو أغلبهم مثل: القيم، والمعارف، والدين، وأسلوب التحية، والمأكل والملبس، والقوانين، واللغة والعادات والتقاليد، والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية والاتجاهات وكل ما يشترك فيه المجتمع ويميزه عن غيره ومن فوائد هذا المستوى من الثقافة أنه يزود الفرد بضوابط السلوك لأنه من خلال هذه العناصر يعرف ما هو مقبول، وما هو مرفوض اجتماعياً، والحلال والحرام،

والملائم وغير الملائم، ولهذا المستوى من الثقافة دور كبير في توحيد المجتمع وترابطه من خلال توحد المفاهيم والقيم والأعراف.

ب- الخصوصيات: وهي التي تمتاز بها جماعة معينة من المجتمع فتكون بين مجموعة من الأفراد،أو طائفة مهنية معينة كالصيادلة، والأطباء، والمعلمين، وأصحاب محلات السمكرة، فلكل فئة من هذه الفئات الاجتماعية ثقافة خاصة تتميز بها عن سواها، وتشتمل هذه الخصوصيات على تقاليد وأعراف،وعادات توسم بها الجماعة، أو الفئة.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الجماعات قد تتسع أو تضيق فقد تشمل طبقة اجتماعية كبيرة كطبقة الفلاحين، والمعلمين، والعمال، وقد تضيق فتشتمل طبقة السمكريين أو الملاحين، أو الطباعين، وهكذا، ولكل من هذه الفئات أو الطبقات طابعها الخاص من الثقافة التي تتسم بها، وانطلاقاً من مبدأ ضمان تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع، وطبقاته ينبغي أن يأخذ المنهج هذه الخصوصيات بعين الاعتبار وتوفير الفرص لجميع المتعلمين لاستغلال طاقاتهم، وقدراتهم والوصول إلى مبتغاهم كما هو الحال في مناهج التعليم المهني.

ج- المتغيرات: وتتمثل بالأفكار الجديدة، والاكتشافات الحديثة المحلية والعالمية وهذا يعني أن هذا المستوى لا ينتمي إلى العموميات، أو الخصوصيات، فالمتغيرات أو البدائل كما يطلق عليها ليست منتشرة بين أفراد المجتمع، وليست مشتركة بين أصحاب مهنة، أو وظيفة معينة إنما هي عناصر ثقافية مبتكرة، أو مأخوذة عن طريق الاحتكاك بالثقافات الأخرى فيتم تجريبها لرفع مستوى الثقافة الاجتماعية وتجديدها لذلك يطلق عليها المتغيرات.

إن مصادر المتغيرات أو البدائل كثيرة في عالم اليوم فمنها ما يحدث عن طريق تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وشبكة المعلومات الدولية، ومنها ما يتم استيراده من الدول المتقدمة ومنها ما يحدث عن الاحتكاك عن طريق الزيارات والتبادل الثقافي والدراسة وغيرها.

فكل من هذه المتغيرات يؤدي إلى متغيرات أو بدائل في ثقافة المجتمع.

ولما كانت التربية تتحمل مسؤولية تأصيل الثقافة فإن هذا يعني أن ينفتح المنهج الدراسي على مستويات الثقافة جميعاً وأن يصمم بطريقة تحافظ على ثقافة المجتمع،

وتطورها من خلال البدائل التي تضيف لها ما هو مفيد، وعلى واضعي المنهج أن يدركوا أن الثقافة متغيرة متطورة ولكن هذا التغيير يتسم بالسرعة في البدائل والمتغيرات والبطء في العموميات لذلك فإن ظاهرة البدائل أو المتغيرات تعد من أخطر الظواهر التي تواجه المجتمع في البلدان النامية خاصة وعلى أساس ما تقدم ينبغي أن يراعي المنهج ما يأتي:

- الاهتمام بتعريف الطلبة بعناصر التراث الثقافي في مجتمعهم.
- مساعدة الطلبة على فهم التراث الثقافي وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو ثقافة أمتهم.
- تضمين محتوى المنهج ما يؤدي إلى تنمية الثقافة الاجتماعية وتطوير النظام الاجتماعي.

حاجات المجتمع والمنهج.

بحكم التغيير الحاصل في مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية، والسياسية، يواجه المجتمع الكثير من المشكلات التي يجد نفسه بحاجة إلى إيجاد حل لها وقد تكون هذه المشكلات ناجمة عن زيادة عدد السكان أو الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى أو الظواهر العالمية ومن الحاجات الاجتماعية:

- الحاجة إلى التعليم.
- الحاجة إلى الأمن الاجتماعي والغذائي.
- الحاجة إلى السكن.
- معالجة البطالة وتوفير فرص العمل.
- الحاجة إلى الأمن الصحي.

وغيرها من الحاجات التي تتطلب من المجتمع أن يرتقي إليها ويتغلب عليها الأمر الذي يتطلب استغلال المنهج كمدخل لمواجهة مثل هذه المشكلات وتوفير متطلبات مواجهتها وعلى هذا الأساس فقد ظهر مؤخراً اتجاه أقوى في الولايات المتحدة الأمريكية يدعو إلى جعل المشكلات الاجتماعية أساساً من الأسس التي يقوم عليها المنهج. وهذا يعني أن يهتم المنهج بتعريف المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع وتحتاج إلى حلول ومعالجات تجعل الجيل اللاحق قادراً على التعامل معها وذلك من خلال:

- تضمين محتوى المنهج كماً من المعلومات والمعارف التي تسلط الضوء على

أبرز المشكلات الاجتماعية، وأبعادها، وأسبابها، وآثارها.

- تضمين المنهج ما يدرب المتعلمين على أسلوب التفكير العلمي، وأسلوب حل المشكلات، وتنمية القدرات العقلية اللازمة للتعامل مع مثل هذه المشكلات.

المنهج والتغير الاجتماعي.

مرّ القول إن المجتمع في حالة تغير، وإن الواقع الاجتماعي لا يمكن أن يبقى على حالة واحدة، وذلك بحكم طبيعة الحياة المتغيرة التي لا تعرف الركود. إن طبيعة التغير الاجتماعي لا تقتصر على جانب بعينه من جوانب المجتمع فقد يكون تغيراً اقتصادياً، أو سياسياً، أو فكرياً فالثقافة متغيرة والبيئة متغيرة ولعل من أهم مظاهر التغير الاجتماعي نمو العلوم الطبيعية وتطبيقاتها وانتشار مفاهيم التجريب، واعتماد الصناعة على الآلات الحديثة، وسن تشريعات تنظم طبيعة العلاقات والمسؤوليات الاجتماعية، وتغير أسلوب حياة الأسرة، وتغير الروابط بين أفراد الأسر وغيرها من أشكال التغير الاجتماعي التي تشهدها المجتمعات.

إن ما يترتب على التغير الاجتماعي هو تغير أهداف المجتمع، وأهداف التربية بوصفها وسيلة المجتمع لتحقيق غاياته وهذا ما يجب أن يتهيأ له المنهج أهدافاً ومحتوى، وأنشطة وهذا يتطلب من واضعي المنهج أن يتحسسوا هذه التغيرات وتضمين المنهج ما يلزم لمواكبتها ومواجهة ما تنطوي عليه وجعل المنهج مرناً قادراً على مواكبة التغيرات التي يمكن أن تطرأ على ثقافة المجتمع وأساليبه في الحياة وقادراً على تنمية قدرات الطلبة على التفكير العلمي الناقد لتقبل ما هو مفيد، ورفض ما هو مضر.

أما البيئة التي يعيش فيها الأفراد فهي تتشكل كما ذكرنا من العوامل الطبيعية كالتضاريس والمناخ والري، وكل العناصر الطبيعية التي يعيش الفرد فيها، ولما كانت هذه المصادر تختلف من بيئة إلى أخرى، ومن بلد إلى آخر فلا بد أن يترتب على اختلافها اختلاف في أنماط الحياة والمهن والملبس،والمأكل إذ من المعروف أن أنماط حياة مجتمع الأهوار غير أنماط حياة مجتمع الجبال، وأنماط مجتمع الصحراء تختلف عن الاثنين. وهكذا بمعنى أن للبيئة الطبيعية أثراً في أنماط حياة الناس وسمات الأشخاص، وانفعالاتهم وهذا ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند بناء المنهج لأن وظيفة المنهج تزويد المتعلم بالخبرات التي تتصل بمصادر الطبيعة والاستفادة منها واستثمارها في تكييف السلوك، فضلاً عن إكساب المتعلمين الاتجاهات البيئية السليمة تجاه المصادر

الطبيعية، وتأسيساً على دور البيئة وأثرها في الأفراد يجب على المنهج أن يراعي ما يأتي:

- إحاطة الطلبة علماً بالمصادر والثروات الطبيعية المتوافرة في البيئة التي يعيشون فيها وما لها من فوائد ودور في حياة المجتمع.
- تعريف الطلبة بطرائق استغلال المصادر الطبيعية واستثمارها في تطور حياة المجتمع.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة للحفاظ على مصادر البيئة الطبيعية.
- إكساب الطلبة بعض المهارات الخاصة بتعرف خامات البيئة، ومهارات التعامل مع المصادر الطبيعية (عطية،2008).

الأساس التكنولوجي والمعلوماتية.

في ظل ما يشهده عالم اليوم من تطور تكنولوجي لا سيما في مجال الاتصالات والمعلوماتية، ودخول التكنولوجيا بقوة في مجال التعليم لم تعد الأسس التي مرّ ذكرها كافية لأن يؤسس عليها بناء المناهج التربوي وصار على واضعي المناهج أن يضعوا في الحسبان المتغيرات والمستحدثات الجديدة في تقنيات التعليم والمعلوماتية. فمنذ خمسينيات القرن الماضي والعالم يشهد تطوراً متسارعاً وقفزات نوعية في المجال التكنولوجي لا سيما في مجال الاتصالات والمعلوماتية ومع بدايات القرن الحادي والعشرين كسرت حواجز الزمان والمكان في مجال الاتصال والتواصل بين بني البشر وصار العالم كله مفتوحاً أمام الجميع، وصار الناس فيه كما لو كانوا في قرية صغيرة بفضل الأقمار الفضائية وشبكات الانترنت. وترتب على هذا الحدث تعدد مصادر المعلومات. وتنوعها وزيادة حجمها مما يقتضي إعادة النظر في بناء المنهاج التعليمي وتنظيمه بطريقة تستجيب لهذه الظاهرة وتساعد على التعامل الذاتي مع هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف وتطوير قدرات المتعلم على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس، وعلى هذا الأساس عدّ الأساس التكنولوجي من الأسس الحديثة التي ينبغي أن يقوم عليها المنهج الحديث واعتماد هذا الأساس في بناء المنهج يعني:

- اختيار أهداف المنهج بمواصفات تؤكد الاتجاه نحو التعلم الذاتي الذي أصبح ضرورة في ظل الانفجار المعرفي الهائل الذي يصعب معه التعلم بالاعتماد على الغير، وبما أن التكنولوجيا الحديثة توفر فرصاً كبيرة للتعلم الذاتي يجب إعادة النظر

في أهداف المنهج الحديث.

- إعادة النظر في طرائق التدريس وأساليب تنفيذ المنهج في ظل دخول التقنيات الحديثة في مجال التعليم لا سيما الحاسوب وما يتصل به من نظم الإدخال والعمليات والبرمجيات، وظهور بدائل كثيرة في أساليب تحصيل المعرفة والخبرات التي يقدمها في ضوء المعطيات الجديدة والتفاعل الإكتروني معها والحرص على مراعاة توفير فرص ممارسة التفكير الإبداعي المتباعد الذي أصبح ضرورة في ظل متطلبات الحياة الجديدة، والابتعاد عن التفكير النمطي، والتخلص من مبدأ توحيد الثقافة الذهنية للمتعلمين الذي لم يعد نافعاً مع الواقع الجديد.
- رفع الحواجز الفاصلة بين مجالات المعرفة المختلفة في ظل الإمكانية التي توفرها التكنولوجيا الحديثة لاختيار المحتوى الأفضل وإمكانية تحقيق التكامل بين مجالات المعرفة من خلال تنظيم المحتوى على أساس التنظيم اللولبي الذي يتأسس على مبدأ الاتساع الرأسي والأفقي في المعارف والمفاهيم التي يقدمها من سنة إلى أخرى.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة في تحقيق التعلم من أجل التمكن عن طريق تنظيم المواد في صورة وحدات صغيرة مترابطة يؤسس إتقان السابق منها لتعلم اللاحق.
- إعادة النظر في تأهيل المعلمين لتغير أدوارهم في ظل عصر المعلوماتية.
- توسيع قاعدة المشاركة في العملية التعليمية التعلمية من الطلبة والاهتمام بالممارسة المباشرة والحرص على أن يكون المتعلم إيجابياً نشطاً في جميع مراحل التعلم.
- التعامل مع مختلف الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية.
- إعادة النظر في العملية التقويمية، وأساليبها لقياس الأهداف في ضوء المتغيرات الجديدة.
- إعادة النظر في بيئة التعلم وتنظيمها في ضوء متطلبات استخدام التقنيات الحديثة فعلى سبيل المثال دخول الحاسوب في مجال التعليم يقتضي أن تنظم بيئة التعليم بطريقة تنسجم ومتطلبات التعلم بالحاسوب أو بمساعدة الحاسوب فضلاً تنويع مصادر التعلم.
- إعادة النظر في نوع العلاقة بين المعلم والمتعلمين ونمط الإدارة الصفية والعمل على أن يسودها مناخ من الود والتعاون والحوار البناء، والتحفيز على المشاركة.
- الحرص على تزويد المتعلمين بكل ما يمكنهم من التكيف مع الواقع الجديد والتصدي لمشكلاته ، ويسهم في تشكيل عقلية قادرة على توليد الأفكار

واستخدامها ونشرها، وتزويد المتعلمين بأساسيات المعرفة وفلسفتها وتنقية المناهج من كل ما هـو غـير نافع ولا يتصل بحاجات الفرد والمجتمع.

ومن الأسـس التـي ظهـرت حـديثاً وينبغـي أخـذها بعـين الاعتبـار في بنـاء المـنهج هـي الاتجـاه الديمقراطي الذي يؤكد على حرية الإنسان، وحقه في إبداء الرأي واختيار الأساليب والأنماط التـي تلائمـه من دون المساس بحريات الآخرين لقد أخذ هذا الاتجاه طريقه إلى التربيـة وصـار عـلى المـنهج بوصـفه وسيلة التربية أن يراعي في أهدافه ومحتواه وعملياته مبدأ الديمقراطية.

ومن الاتجاهات الحديثة التي ينبغي أن يؤسس عليها المنهج التعليمـي الجـودة الشـاملة الـذي يعبر عن فلسفة جديدة في إدارة نظم التعليم، وإخضاعها إلى عملية تحسين وتطوير ومراقبة مستمرة لا تتوقف عند مستوى معين أو وقت محدد .

الأمر الذي يتطلب من المنهج أن تكون أهدافه قائمة على متطلبات الطلبة والمجتمع ومؤسساته، ومتطلبات سوق العمل. وأن يكون محتواه مسايراً لتطورات العصر، ويحظى برضا المتعلمين وقبولهم.



الفصل الرابع

تصميـــــــــم

المنهج التعليمي

تصميم المنهج التعليمي

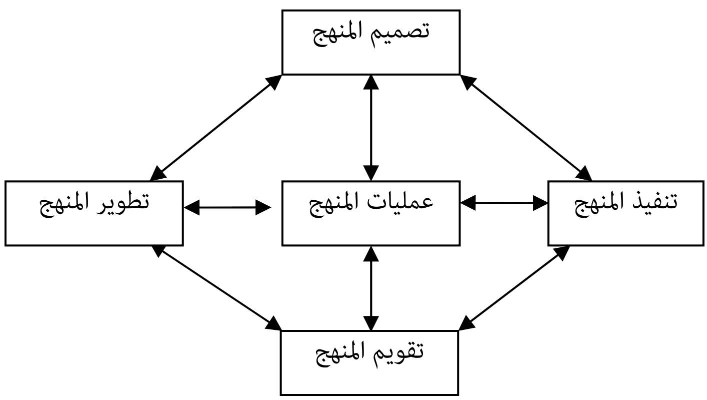
تمهيد :

قبل الخوض في عملية تصميم المنهج التعليمي لا بد من الإشارة إلى عمليات بناء المنهج فهناك أربع عمليات يمر بها المنهج التعليمي تتسم بالتكامل والتداخل وتبادل التأثير والتأثر وهذه العمليات هي:

- تصميم المنهج (التخطيط).
- تنفيذ المنهج.
- تقويم المنهج .
- تطوير المنهج.

وتتسم هذه العمليات بكونها مستمرة مفتوحة في ضوء المفهوم الحديث للمنهج والاتجاهات التربوية الحديثة بمعنى أن المنهج يبدأ بالتخطيط فالتنفيذ، فالتقويم فالتطوير فالتخطيط في ضوء نتائج التقويم ثم تنفيذ المنهج المطور فتقويمه وهكذا تكون عملية مستمرة.

لأن المنهج في الأصل وسيلة لتحقيق أهداف وبما أن الأهداف لا تعرف الثبات بحكم صلتها بمتغيرات الحياة، والمتطلبات المستجدة للأفراد والمجتمع، وما تظهره البحوث والدراسات من نتائج تتصل بأساليب التعليم والتعلم وخصائص المتعلمين، وفعالية المناهج ومحتوياتها فإن المنهج التعليمي يكون في حالة تغير وتطور مستمرة أيضاً والشكل الآتي يمثل تداخل عمليات المنهج واستمراريتها.



وفي ضوء ما يظهره الشكل فإن هذه العمليات يؤسس كل منها للأخرى وتتوقف فعالية كل عملية على مدى فعالية العملية التي تتلوها ودقتها وصلاحيتها وفعالية العملية التي قبلها وهذا ما يؤكد التداخل الذي أشرنا إليه بين عمليات المنهج.

وللتفصيل في كل من هذه العمليات سنفرد لكل منها فصلاً وما نتحدث عنه في هذا الفصل هو عملية تصميم المنهج التي صار يطلق عليها بناء المنهج. وهناك من يطلق على عملية التصميم تخطيط المنهج على الرغم من أن التصميم لا ينطبق على مفهوم التخطيط فالتخطيط يعني وضع الخطة أو المواصفات والمعايير التنفيذية والتطويرية التي تتصل بعناصر المنهج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها فيما يعني التصميم الجمع بين أجزاء المنهج المختلفة في بنية واحدة فيأخذ كل عنصر مكانه الملائم في بنية المنهج في ضوء معايير محددة، وهذا يعني أن التصميم مرادف للتنظيم، ولكن الكثير من الأديبات تستعمل التصميم للتعبير عن التخطيط.

وقد تعددت تعريفات التصميم تبعاً لتعدد الفلسفات التي ينطلق منها تحديد مفهوم التصميم فقد عرف التصميم بأنه:

- طريقة الربط بين عناصر المنهج من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وتقويم والأشكال التنظيمية التي يتخذها المنهج وتلاؤم النظريات المعرفية، وخصائص المتعلمين، والهوية الثقافية للمجتمع، واحتياجاته.
- عملية مدروسة تتحول فيها الأهداف التربوية، والتعليمية إلى مجموعة من إجراءات وأنشطة، وتقويم لتحقيق نتائج ملحوظة مرغوب فيها (فرج، 2008).

فالتصميم في الأصل يستند إلى ما يسمى بوثيقة المنهج وهي عبارة عن خطة مكتوبة يقوم عليها المنهج الذي يراد تصميمه أو بناؤه، أو تطويره تشكل إطاراً عاماً يتضمن أسس بناء المنهج، وعناصره، ودواعي بنائه، أو تطويره فضلاً عن معايير تنفيذه وتقويمه ووسائله، وأدواته، ومعايير القائمين على تنفيذه.

أهمية تصميم المنهج

تكمن أهمية تصميم المنهج التعليمي فيما يأتي:

1. إن عملية التصميم بحكم استنادها إلى معايير معينة تجعل المنهج عملاً منظماً يسير نحو غايات وأهداف محددة وبذلك يبتعد عن الارتجال فيحسن استثمار الوقت والجهد ويختزل الكلفة ويزيد الإنتاجية.

2. إن عملية التصميم تدفع القائمين على وضع المنهج إلى تحديد الأهداف التي يصمم المنهج من أجل تحقيقها، وبذلك تجعل من المنهج هادفاً من خلال تركيزه على متطلبات الأفراد والمجتمع وتركيزه على إشباع حاجات المتعلمين.
3. التصميم يضع خطة عمل إجرائية لتنفيذ المنهج.
4. إن عملية التصميم تدفع القائمين على بناء المنهج إلى تقصي الاتجاهات التربوية الحديثة وما توصلت إليه آخر الدراسات والبحوث.
5. في عملية التصميم تراعى العلاقات بين عناصر المنهج وعملياته فيربط المحتوى بالأهداف والتنفيذ بالتخطيط والتقويم بالأهداف والمحتوى والتطوير بالتقويم فهو عملية تعني استحضار جميع عمليات المنهج وعناصره.

العوامل المؤثرة في تصميم المنهج

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في تصميم المنهج منها:

1. الاتجاه الذي يقوم عليه التصميم.
2. قدرات المصممين وكفاياتهم المعرفية والمهنية في مجال تصميم المناهج.
3. مستوى دراسة الواقع الذي يطبق فيه المنهج الذي يراد تصميمه وتحليل جوانبه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية.
4. الفلسفة التربوية التي يؤسس التنظيم عليها.
5. النظام التعليمي والسياسات التعليمية المتبعة.
6. مدى توافر مستلزمات تنفيذ المنهج المراد تصميمه بما فيها البشرية والمادية، من حيث النوع والكم.
7. مستوى الرضا الذي يحظى به التصميم من الأطراف التي تتعامل مع المنهج مثل المدرسين والطلاب وإدارات المؤسسات التعليمية، والمشرفين على عملية تنفيذ المنهج.
8. الواقعية والسهولة في تنفيذ المنهج المراد تصميمه.
9. مستوى مشاركة المعنيين بالمنهج في عملية التصميم.
10. مستوى التزام أطراف المنهج بالتصميم المقترح في مجال التنفيذ.

المبادئ التي يجب مراعاتها في تصميم المنهج

هناك العديد من المبادئ التي يجب أن تستحضر في عملية تصميم المنهج هي:

1. الواقعية: وتعني إمكانية التصميم للتطبيق في الواقع الذي يصمم المنهج للتطبيق فيه.
2. مراعاة معطيات الواقع التربوي.وتعني أن يتأسس التصميم على دراسة علمية مفصلة حول الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، والإمكانيات المتوافرة أو التي يمكن توفيرها وكل ما يتصل بتنفيذ المنهج ويؤثر في نتائجه، وأن يؤسس التصميم على معطيات الواقع.
3. التحديد الدقيق لأهداف المنهج، ووصف المخرجات المطلوبة من العملية التعليمية.
4. مراعاة ما يحصل من تغير في معطيات الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، واتخاذ الإجراءات اللازمة للاستجابة للمتغيرات من حيث التعديل أو التطوير في أثناء عملية التنفيذ .
5. تحديد الاتجاه أو الفلسفة التي يقوم عليها تصميم المنهج.
6. تحديد المحور الذي يقوم عليه المنهج في ضوء الاتجاه أو الفلسفة التي يقوم عليها المنهج.
7. الشمول. ويعني شمول جميع المجالات المعرفية والوجدانية، والمهارية والاهتمام بالتنمية الشاملة المتوازنة للمتعلمين.
8. الترابط الكامل بين المعارف والخبرات التي يقدمها المنهج للمتعلمين والتناسق بين وحدات المحتوى وأهدافه، والأنشطة والوسائل وأساليب التدريس والتقويم.
9. المشاركة: وتعني أن تشترك الأطراف التي تتعامل مع المنهج في عملية التصميم فيؤخذ رأي المدرسين والطلبة والمديرين، والمشرفين، وإدارات التعليم، والمتخصصين في المواد التعليمية في عملية التصميم.

خطوات تصميم المنهج

إن عملية تصميم المنهج عملية منظمة تمر بالخطوات الآتية:

1. تحليل الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي وتحديد السمات الأساسية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عملية تصميم المنهج لما لها من أثر في عمليات المنهج.
2. اشتقاق أهداف المنهج في ضوء معطيات الواقع التربوي ومتطلبات المتعلمين

والمجتمع وسوق العمل وصياغة هذه الأهداف بشكل واضح مع مراعاة المعايير الخاصة بالأهداف التربوية التي مرّ ذكرها.

3. اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي تم تحديدها وقدرات المتعلمين ومستوى استعدادهم وخبراتهم السابقة.
4. اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة وطرائق التدريس الملائمة لتنفيذ المنهج.
5. تحديد نوع التصميم الذي سيعتمد أساساً لتنظيم المحتوى في ضوء المحور الذي يتبناه المنهج والاتجاه الذي يقوم عليه.
6. تنظيم محتوى المنهج وترتيبه في ضوء التصميم الذي تم اختياره و متطلبات المحور الذي يقوم عليه المنهج.
7. تصميم عمليات التقويم وتحديد أساليبها على أن يراعى في التقويم أن يكون هناك تقويم قبلي لتحديد خط الشروع أو نقطة البداية، وتقويم تكويني يتم في أثناء عمليات المنهج وتقويم نهائي يؤسس عليه التطوير ثم يبدأ التصميم الجديد في ضوء متطلبات التطوير ثم التنفيذ فالتقويم وهكذا تستمر الدورة.

اتجاهات تصميم المنهج

تشير الأدبيات إلى وجود أكثر من مدخل أو اتجاه يقوم عليه تصميم المنهج تتمثل في الآتي:

1. الاتجاه القائم على احتياجات المتعلمين ،يهتم هذه الاتجاه بتلبية حاجات المتعلمين، ويتأسس على مبادئ التربية الحديثة التي ترى أن المتعلم هو محور العملية التعليمية الأمر الذي يتطلب أن يشدد عليه المنهج في جميع عملياته عن طريق الاهتمام بخصائص المتعلمين وتلبية احتياجاتهم وهذا يعني أن يتيح المنهج المصمم وفق هذا الاتجاه فرصاً أكثر أمام المتعلم لاختيار ما يلائمه، وتتسم المناهج القائمة على هذا الاتجاه بنزوعها إلى أشكال التعلم الذاتي كالتعليم المبرمج، والتعليم بالحاسوب، والتعليم بالحقائب التعليمية.
2. الاتجاه القائم على الكفايات المهنية. ظهر مفهوم الكفايات منذ ستينيات القرن العشرين لذلك فإنه يعد من الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج التعليمية. إن المنهج الذي يتبنى هذه الاتجاه يعتمد على تحليل المهن ومعرفة الكفايات اللازمة لأدائها وتصميم المنهج بطريقة تشدد على تلبية متطلبات المهنة، أو الوظيفة التي يراد إعداد

المتعلمين إليها، لذلك يتسم التصميم القائم على هذا الاتجاه بالوظيفية فالمنهج بموجبه يشدد على المكونات الرئيسة بما فيها المعرفية والأدائية ومن أنماط المناهج القائمة على هذا الاتجاه مناهج التربية العملية ومناهج التربية المهنية.

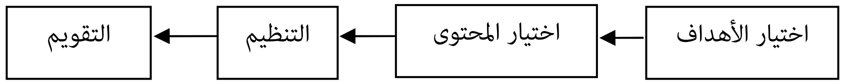
3. الاتجاه القائم على حاجات المجتمع ومشكلاته، يقوم هذا الاتجاه على فلسفة سارتر الوجودية وقضايا المجتمع في مجالات الحياة بوصف الإنسان كائناً اجتماعياً والتصميم القائم على هذا الاتجاه يتمركز حول مشكلات المجتمع، ومتطلبات الحياة، لذلك فهو يربط الموضوعات الدراسية بمتطلبات الحياة والمشكلات التي تواجه المجتمع، وتقتضي حلاً ومن أمثلة التصميمات القائمة على هذا الاتجاه المنهج المحوري.
4. الاتجاه القائم على الاهتمام بالمعرفة، يهتم هذه الاتجاه بالمعرفة ويرى أن دور التربية هو نقل المعرفة والاهتمام بتنظيمها على أسس منطقية لذلك فإن المنهج الذي يصمم على أساس هذا الاتجاه يتمركز حول موضوعات المعرفة الرئيسة وكيفية تنظيمها تنظيماً منطقياً على وفق متطلبات المادة ومن نماذج التصميمات القائمة على هذا الاتجاه منهج المواد المنفصلة.
5. الاتجاه القائم على الاهتمام بالمهارات العملية، يشدد التصميم القائم على هذه الاتجاه على المعارف القابلة للتطبيق العملي والمهارات الأساسية التي ترتبط بالمعارف، وبموجبه يكتسب المتعلمون المعارف والمفاهيم النظرية والمهارات العملية اللازمة لتطبيقها عملاً بمبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق ومن أنماط المناهج القائمة على هذه الاتجاه منهج الوحدات، ومنهج المشروعات (عطية،2008).

نماذج بناء المنهج

في ضوء الاتجاهات التي يقوم عليها بناء المنهج واختلاف وجهات النظر حول طبيعة العلاقة بين مكونات المنهج واتجاهاتها قدم المعنيون بالمناهج أكثر من أنموذج للتعبير عن خطوات المنهج والعلاقة بين مكوناته منها:

أنموذج تايلور Taylor's Model

قدم تايلور أنموذجاً خطياً يسير باتجاه واحد لخطوات بناء المنهج يبدأ باختيار الأهداف، ثم المحتوى، ثم تنظيم المحتوى وينتهي بالتقويم والشكل الآتي يمثل هذا النموذج.



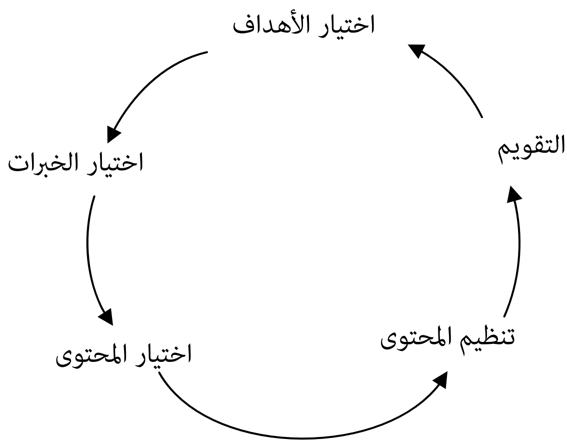
ويلاحظ أن تايلور ينظر إلى العلاقة بين عناصر المنهج على أنها علاقة خطية، بسيطة تبدأ بتحديد الأهداف وتنتهي بالتقويم.

علماً بأن اختيار هذه العناصر من وجهة نظر تايلور ينبغي أن يقوم على طبيعة المتعلم ومقتضيات الحياة العامة، وآراء المتخصصين والفلسفة التربوية المتبناة ومعطيات علم النفس ونظريات التعلم.

ومما يؤخذ على هذا الأنموذج أنه أغفل عملية التفاعل بين المكونات التي تضمنها ولم يشر إلى التغذية الراجعة التي تعد أمراً في غاية الأهمية في عملية بناء المنهج.

أنموذج ويلر Wheelers Model.

يتسم أنموذج ويلر بكونه يعبر عن علاقة خطية بين خطوات بناء المنهج ولكنها علاقة دائرة والشكل الآتي يمثل نموذج ويلر.



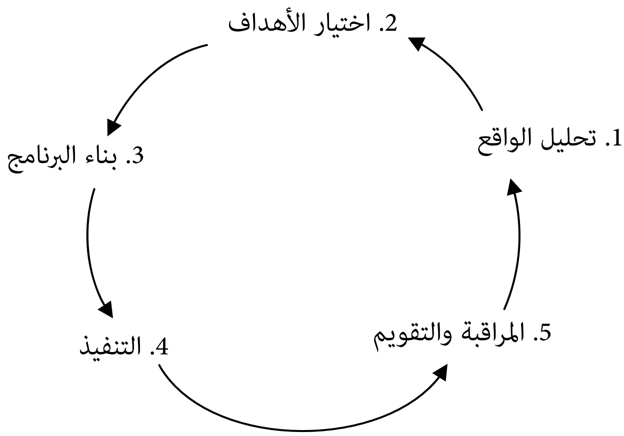
ويبدو من خلال الشكل أن ويلر لم يغفل تماماً أثر عملية التقويم في مكونات المنهج كما فعل تايلور بل يشير إلى أثر التقويم في إحداث التغذية الراجعة (سليم ، وآخرون،2006) .

أنموذج سكليبك Skilback's Model.

يتضمن أنموذج سكليبك خمسة مراحل لبناء المنهج تسير بشكل خطي دائري وهي:

1. تحليل الواقع بما يتضمن من :
    - تغيرات اجتماعية.
    - طبيعة الطلبة ومشاركتهم.
    - معلمين واهتماماتهم.
    - الاتجاهات السياسية والفلسفية.
    - متطلبات أمور الطلبة والبيئة الاجتماعية.
    - مصادر التعلم.
    - الموارد المتاحة والمشكلات.
2. صياغة الأهداف في ضوء تحليل الواقع.
3. بناء البرامج التعليمية ويشتمل على اختيار الموضوعات، وتهيئة المستلزمات والتجهيزات اللازمة.
4. تنفيذ البرامج التعليمية في ضوء الأهداف والإمكانيات المتوافرة.
5. مراقبة العمليات وتقويمها وإحداث التغذية الراجعة والتطوير.

والشكل الآتي يعبر عن طبيعة العلاقة بين هذه المراحل.



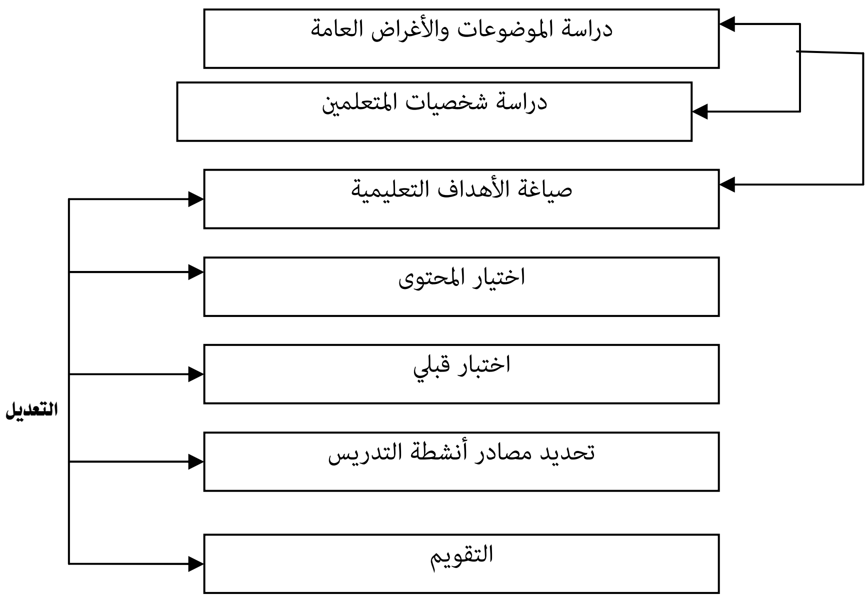
ويشير الشبلي (1996) إلى أن هذا النموذج مبني على المسلمة التي مؤداها أن بؤرة بناء المنهج وتطويره ينبغي أن تتصل بالمدرسة ومعلميها وعمل المدرسة، وأن المنهج الذي يتأسس على عمل المدرسة يكون الأكثر فعالية في تحقيق التغيير الحقيقي في مستوى الدراسة.

أنموذج كمب Kemp's Model.

قدم كمب أنموذجاً لبناء المنهج يتكون من سبع خطوات هي:

1. دراسة الموضوعات والأغراض العامة.
2. تحليل شخصيات المتعلمين وتحديد خصائصها.
3. تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها في ضوء نتائج الخطوتين السابقتين.
4. اختيار محتوى التعليم.
5. إجراء اختبار قبلي.
6. تحديد مصادر التعلم وأنشطة التدريس.
7. التقويم.

والشكل الآتي يعبر عن طبيعة العلاقة بين هذه الخطوات.



وقد أشارت الشمري، والدليمي، إلى أن هذا التصميم يركز على المتعلم بوصفه المصدر الأساس لصياغة الأهداف التربوية، كما أن هذا النموذج يهتم بالتغذية الراجعة التي تستند إلى نتائج الاختبار القبلي وعملية التقويم بمعنى أن مراحل بناء المنهج لا تتوقف عند التقويم بل توظف نتائج التقويم لإجراء التعديل على الأهداف والمحتوى واختيار مصادر التدريس والتقويم نفسه (الشمري، والدليمي،2003).

أنموذج العاني.

قدم طارق العاني أنموذجاً مختلفاً لمراحل بناء المنهج إذ قسم مراحل بناء المنهج على مجموعتين:

المجموعة الأولى: تتضمن الخطوات التي تتعلق بتخطيط الهيكل العام للمنهج ومحتواه على وفق احتياجات المجتمع ومواصفات العمل المطلوب.

المجموعة الثانية: تتضمن الخطوات التي تتعلق بتطبيق المنهج وتقويمه. وعلى هذا الأساس فإن مراحل أو خطوات المجموعة الأولى تتمثل بالآتي:

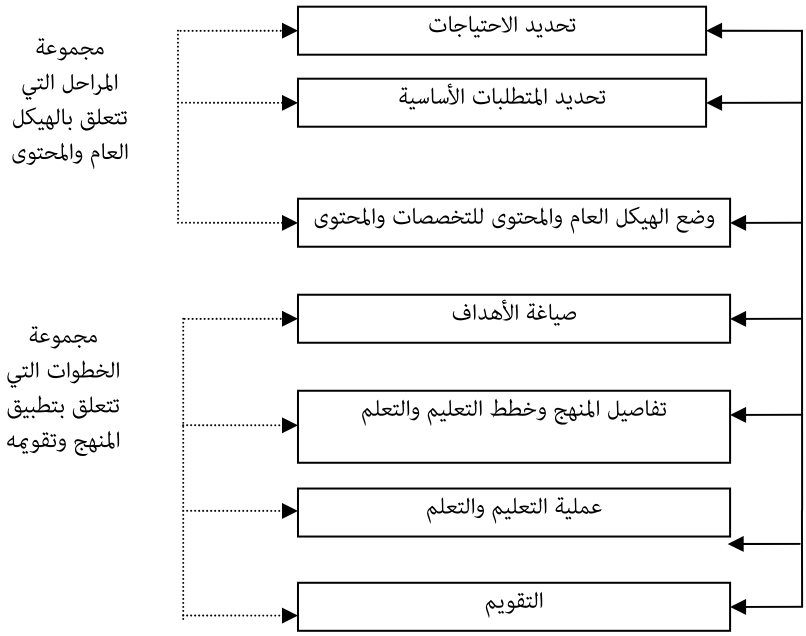
1. **تحديد الاحتياجات ويتضمن:**
   - تحليل طبيعة العمل الحالية.
   - تحديد التطلعات المستقبلية .
   - تحديد المهارات المطلوبة.
2. **تحديد المتطلبات الأساسية وتتضمن:**
   - تحديد مواصفات العمل.
   - تحديد المهارات والمعارف المطلوبة ومستواها.
3. **وضع الهيكل العام للتخصصات والمحتويات في ضوء نتائج الخطوتين السابقتين.** أما المجموعة الثانية التي تتعلق خطواتها بتطبيق المنهج وتقويمه فتتكون من الخطوات الآتية:

أ- صياغة الأهداف التي تمثل مخرجات التعليم وتتصل بحاجات المتعلمين وسوق العمل.

ب- صياغة تفاصيل المنهج وخطط التعليم والتعلم، وتتضمن ترجمة أهداف التعليم في وحدات دراسية تقود إلى تحقيق الأهداف وتتضمن وضع تفاصيل المواد الدراسية، ومفرداتها.

ج- عمليات التعليم والتعلم، وتتضمن عملية تنفيذ المنهج الدراسي.

د- التقويم تعد هذه العملية أساسية في بناء المنهج وتتسم بكونها مستمرة وفي ضوئها تحدد جوانب النجاح والقصور في المنهج وأسباب ذلك، وبموجبها تجري عملية التغذية الراجعة ويتم تعديل المنهج وتطويره(العاني،1984) والشكل الآتي يمثل العلاقة بين مراحل بناء المنهج في أنموذج العاني.

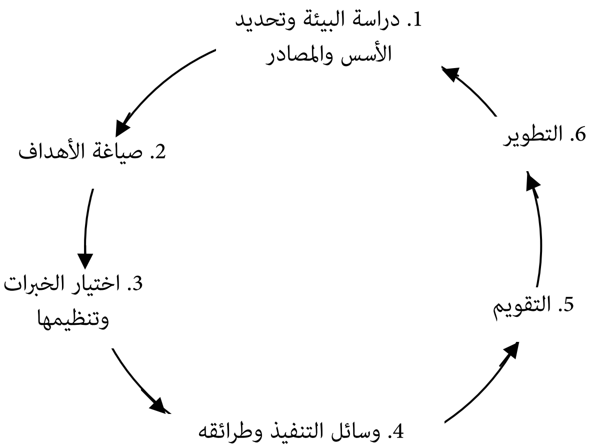


أنموذج الشبلي Shipley's Model.

وضع الشبلي أنموذجاً لمراحل بناء المنهج يتكون من ست مراحل هي:

1. دراسة البيئة، وتحليل مكوناتها، وتحديد الأسس والمصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية.
2. صياغة الأهداف بوصفها العنصر الأساس الذي تدور حوله عناصر المنهج الأخرى ويتم تحديد الأهداف في ضوء نتائج دراسة البيئة وتحليل مكوناتها.
3. اختيار الخبرات التربوية التي تتصل بالأهداف التربوية وتنظيم هذه الخبرات.
4. تحديد طرائق تنفيذ المنهج ووسائله.
5. تقويم المنهج ويتناول كل عملية أو خطوة من خطوات المنهج وهذا يعني أن عملية التقويم تمتد إلى جميع مراحل المنهج.
6. التطوير. تتم عملية التطوير في ضوء نتائج التقويم.

والشكل الآتي يعبر عن اتجاه العلاقة بين مراحل بناء المنهج في أنموذج الشبلي.

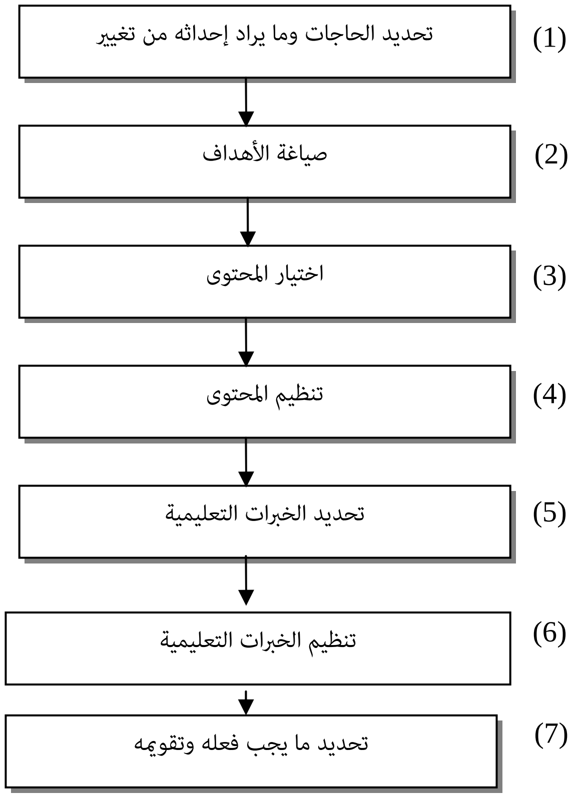


أنموذج هيلدا Hilda Taba

جاء نموذج هيلدا تابا لإبراز العلاقة بين الحاجات وجوانب السلوك التي يراد إحداث التغيير فيها من جهة والأهداف الموضوعة من جهة أخرى على افتراض أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل بمجموعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج التي تعتمد عليها خطوات المنهج اللاحقة. وقد أشتمل نموذج هيلدا على سبع مراحل هي:

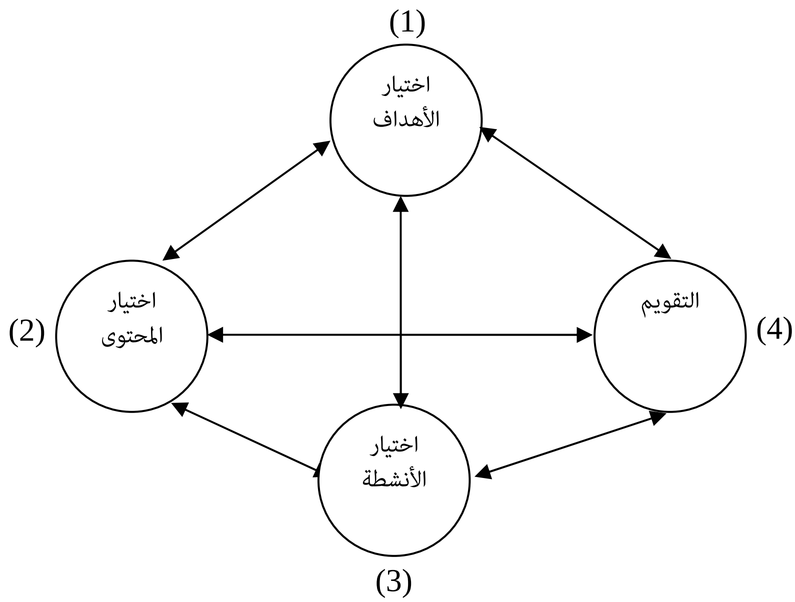
1. تحديد الحاجات ونواحي القصور التي يراد معالجتها.
2. صياغة الأهداف في ضوء الحاجات والتغيير الذي يراد إحداثه.
3. اختيار المحتوى في ضوء الأهداف المصوغة.
4. تنظيم المحتوى على أساس الفلسفة التربوية التي يقوم عليها المنهج.
5. اختيار الخبرات التعليمية التي تتصل بالأهداف وتسهم في تحقيقها.
6. تنظيم الخبرات.
7. تحديد ما سيتم فعله من أجل تنفيذ المنهج وكيفية تقويمه.

والشكل الآتي يعبر عن العلاقة بين هذه المراحل.



أنموذج زايس Zais,s Model.

وضع زايس أنموذجاً يشتمل على عناصر المنهج المختلفة بالأهداف بمستوياتها العامة والخاصة، والمحتوى والأنشطة التعليمية والتقويم، ولكنه يشدد على العلاقة التبادلية بين هذه العناصر وإظهار تأثير وتأثر بعضها في البعض الآخر ويشدد أيضاً على العلاقة بين التقويم والأهداف من جهة والتغذية الراجعة من جهة زيادة على اهتمامه بالمحتوى والشكل الآتي يمثل شكل العلاقة بين خطوات المنهج وعناصره وتداخلها مع بعضها.



أنواع تصميمات المنهج

ترتب على اختلاف وجهات النظر حول بؤرة اهتمام المنهج ظهور أنواع عديدة من تصميمات المناهج التربوية يمكن إجمالها تحت الأنواع الآتية:

1. **التصميمات التي تتمركز حول المعرفة وتتضمن:**
   - منهج المواد الدراسية المنفصلة Subject Matter.
   - منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Curriculum.
   - منهج المجالات الواسعة Broad Fields Curriculum.
2. **التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معاً (منهج الوحدات) وتتضمن:**
   - منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية Subject Matter Units.
   - منهج الوحدات القائمة على الخبرةExperience Units.
3. **التصميمات التي تتمركز حول المتعلم وتتضمن:**
   - منهج النشاط.
   - منهج المشروعات.
   - منهج التعلم الذاتي.

- منهج الألعاب.

4. **التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته وتتضمن:**

- المنهج المحوري Core Curriculum.
- منهج البوليتكنيكي.

وفيما يأتي بيان لكل من هذه الأنواع وما يندرج تحتها من تصميمات.

أولاً: التصميمات التي تتمركز حول المعرفة

يتأسس هذه النوع من التصميمات على مبادئ الفلسفات التربوية التي تشدد على المادة الدراسية كالفلسفة المثالية وما شاكلها. وتتسم التصميمات التي تندرج تحت هذه النوع بكونها تتمحور حول المادة الدراسية بوصف المادة غاية العملية التربوية التي عن طريقها تتم صياغة سلوك المتعلم ويعد هذه النوع من التصميمات من أقدم تصميمات المنهج المعرفية ومن أبرز السمات التي تميز هذا النوع من غيره ما يأتي:

أ- الترابط بين أجزاء المادة الواحدة التي يتضمنها المنهج.

ب- الفصل بين المواد الدراسية التي تقدم للمتعلمين بمعنى أن الترابط في هذا المنهج مقصور على المادة الواحدة أما على صعيد المواد المختلفة فتقدم منفصلة عن بعضها فيكون لكل منها مدرس وكتاب، وامتحان وساعات خاصة في جدول الدروس كما هو الحال في اللغة العربية يكون فيها منهج مستقل لكل من النحو، والبلاغة، والإملاء، والأدب، والتعبير.

ج- اعتماد الأسلوب المنطقي في تنظيم المحتوى فالمادة فيها تتدرج من :

- السهل إلى الصعب.
- الجزء إلى الكل.
- المعلوم إلى المجهول.
- الماضي إلى الحاضر.

د- يعد الكتاب المدرسي الحجر الأساس الذي يرتكز عليه المنهج بوصفه يتضمن المعلومات التي يراد تزويد المتعلم بها.

ه- التكامل بين أجزاء المعرفة بوصف المعرفة واحدة.

و- تتكون المادة الدراسية بموجب هذه النوع من التصميم من الحقائق والمفاهيم، والمبادئ والقوانين والنظريات التي تقدم بشكل مترابط بحيث يسهم كل مكون

منها في تعلم المكونات الأخرى.

ز- التشديد على دقة المعرفة المقدمة واعتبار المعلم والكتاب المدرسي مصدرين أساسيين للمعرفة.

ح- الدور الرئيس للمعلم في مثل هذه النوع من التصميم توصيل المعلومات إلى المتعلمين وشرحها.

ط- توظيف التفكير بأنواعه للحصول على المعرفة وجعل العلاقة بين التفكير والمعرفة علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر.

ويعد هذا النوع من التصميمات من التصميمات التقليدية التي تتأسس على المفهوم التقليدي للمنهج.

وفيما يأتي وصف لأنواع التصميمات الفرعية التي تندرج تحت هذه النوع:

1. منهج المواد الدراسية المنفصلة Subject Matter.

يعد هذه التصميم من التصميمات التقليدية التي تتمحور حول المعرفة ويعد من أقدم التصميمات في المناهج التعليمية، وأكثرها شيوعاً في تنظيم المناهج الدراسية وقد أطلق عليه منهج المواد الدراسية المنفصلة لأن الخبرات التربوية التي يتضمنها تقدم في صورة مواد دراسية منفصلة عن بعضها فعلى سبيل المثال هناك: مادة الفيزياء، ومادة الأحياء، ومادة الكيمياء، ومادة الرياضيات، ومادة التاريخ، وهكذا. فالمواد التعليمية بموجبه تقسم على عدد من المواد المنفصلة عن بعضها من حيث المقرر الدراسي والكتاب، والحصص، والمدرسون والاختبارات وتنطبق عليه السمات التي ذكرناها للتصميمات التي تتمركز حول المعرفة كالتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل، ومن الماضي إلى الحاضر، وكون الدور الرئيس فيه للمادة التعليمية، ويعد المعلم والكتاب المدرسي فيه المصدرين الأساسيين اللذين يتحصل منها المتعلم المعرفة.

ويدافع الداعون إلى تبني هذا التصميم عنه بالآتي:

- إن الغرض الأساسي للتربية هو المحافظة على التراث الثقافي والاجتماعي والإنساني وهذا التصميم يعد الأفضل لأنه يحافظ على التراث الثقافي والاجتماعي عن طريق نقل هذا التراث من جيل إلى جيل ويلاحظ أن هذه الحجة مبنية على المفهوم التقليدي للتربية.

- إن هذا النوع يتسم بسهولة إعداده وتصميمه واختصاره الكلفة الاقتصادية.
- يتسم أيضاً بسهولة التقويم.
- يتسم بسهولة التطوير.

فيما يرى منتقدوه:

- أنه يهتم بتقديم الخبرات غير مباشرة التي يمر بها الطالب عن طريق القراءة في الكتاب المدرسي أما الخبرات المباشرة فتكاد تكون ضئيلة جداً فيه ولما كانت الخبرات المباشرة أدعى للثبات ومقاومة النسيان فإن هذا يعد قصوراً في هذا النوع من المناهج.
- أن هذا النوع يهتم بالمعلومات ويعتبرها غاية بحد ذاتها ويهمل دراسة البيئة والمجتمع.
- أن هذا المنهج يشدد على جانب واحد من التراث وهو المعرفة بجوانبها المختلفة ويهمل العادات والتقاليد والاتجاهات مما يجعله غير أمين في نقل التراث.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن لهذا النوع من التصميمات ميزات وعيوباً أما الميزات فهي:

أ- إسهامه في نقل جانب من التراث الإنساني والاجتماعي من جيل إلى جيل.

ب- تقديمه المادة بطريقة تتسم بالعمق والتنظيم وبذلك يسهم في تعميق المادة لدى المتعلم.

ج- قلة التكاليف اللازمة لعمليات تنفيذه وتقويمه وتطويره.

د- سهولة عملياته تخطيطاً، وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً.

ه- نيله تأييد الكثير من الأكاديميين في التعليم العالي خاصة يعطيه زخماً ويمنحه فرصة للشيوع.

أما عيوبه فيمكن تحديدها بالآتي:

- تجزئته المعرفة ووضع الفواصل بينها.
- افتقاره في الغالب إلى التكامل والاستمرارية والتتابع في تنظيم المحتوى.
- زيادة حجم المعلومات التي يقدمها وكثافتها من شأنها أن تؤدي إلى صعوبة فهمها.

- بناؤه على فلسفة تربوية غير سليمة ترى أن زيادة المعلومات تزيد من قدرة المتعلم على فهم الحياة.
- افتقاره إلى الموازنة بين جوانب شخصية المتعلم لأنه يهتم بالجانب المعرفي فقط ويهمل الجوانب الأخرى.
- سلبية المتعلم فيه واقتصار دوره على التلقي.
- إهماله ميول الطلبة وحاجاتهم.
- عدم مراعاة قدرات الطلبة واستعدادا تهم وفرضه معلومات واحدة وتقديمها بطريقة واحدة للجميع.
- إهماله الأنشطة جعله مملاً.
- إهماله دراسة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون.
- تكريسه عملية الحفظ والتلقي والاسترجاع وإهماله المستويات العليا من الإدراك العقلي.

2. **منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Curriculum.**

منهج المواد الدراسية المترابطة هو عبارة عن ربط مادتين دراستين أو أكثر ببعضهما من دون إزالة الحواجز الموجودة بين المواد كما يحصل عند الربط بين الأدب والتاريخ بمعنى أنه منهج مبني على فكرة الربط بين بعض المواد الدراسية، وقد ظهر هذا النوع من التصميمات نتيجة الانتقادات التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة لذلك فهو يعد خطوة نحو تطوير منهج المواد المنفصلة، والربط في هذا النوع يأتي على نوعين هما:

أ- **الربط العرضي:** بموجب هذا النوع من الربط تقدم كل مادة بكتاب مدرسي خاص يتضمن المادة قائمة بذاتها وتعطى للمدرسة حرية الربط بين أجزاء المادة الدراسية بأجزاء مادة دراسية أخرى قد تكون مشابهة لها، أو مختلفة عنها، وهذا يعني أن هذا النوع من الربط يتأثر بطبيعة المواد وخصائصها، وسعة المعلومات التي يلم بها المعلم التي تمكنه من الربط بين المواد، ومدى رغبته هو في عملية الربط، ومدى توافر الوقت اللازم للربط.

ب- **الربط المنظم:** وهو ربط مخطط له بالاشتراك بين المعلم والمشرف الفني ويتسم بأنه يخضع إلى تعليمات رسمية وإجراء اجتماعات دورية حول الكيفية التي

يتم بها الربط والمجالات التي يمكن أن يحصل فيها وبذلك يختلف عن الربط العرضي الذي يخضع للرغبة والصدفة. زد على ذلك أن مجالات الربط في هذا النوع قد تكون بين أجزاء المواد المتشابهة التي تدرس في العام الدراسي الواحد كالجغرافية والتاريخ، والرياضيات والفيزياء مثلاً، وقد تكون بين أجزاء مواد غير متشابهة كالربط بين الأدب والتاريخ، إن هذا النوع من المناهج لا يختلف عن منهج المواد المنفصلة إلا في عملية الربط بين بعض الأجزاء، وهي بهذه الطريقة عملية يصعب الالتزام بها كذلك فإنه لا يرقى إلى المستوى الذي يجعله يتخلص من أوجه النقد والعيوب المترتبة على منهج المواد المنفصلة، وبذلك فإن أغلب العيوب التي ذكرناها لمنهج المواد المنفصلة تبقى قائمة.لهذا النوع لا سيما اهتمامه بالجانب المعرفي وإهماله الجانب الوجداني والمهاري وعدم مراعاته الأسس النفسية المتعلقة بالمتعلم، وعدم مراعاته الفروق الفردية بين المتعلمين وضآلة الأنشطة فيه.

3. **منهج المجالات الواسعة Board Fields Curriculum.**

يقوم هذا النوع من المناهج على مبدأ الجمع بين أجزاء منهج المواد الدراسية المتشابهة في مجال واحد بحيث تزول الحواجز بين المواد لذلك فإنه يتكون من مجالات واسعة ويتسم بأنه يحقق فهماً عاماً من الطلبة لميادين واسعة من المعرفة. وقد ظهر هذا التصميم كخطوة أو محاولة من المحاولات التي بذلها المعنيون بالمناهج من أجل تطوير منهج المواد المنفصلة، والتغلب على عيوبه والتخلص من الانتقادات التي وجهت له.

بموجب هذا التصميم يكون بالإ مكان دمج مادتين أو أكثر من فروع المعرفة المتقاربة في شكل جديد يسمى مجالاً مثل:

- **مجال العلوم العامة:** يتضمن: الكيمياء ، والأحياء، والفيزياء، والجيولوجيا.
- **مجال الرياضيات**: يتضمن: الحساب، والجبر، والهندسة، والمثلثات.
- **مجال اللغات**: يتضمن: النحو، والأدب، والبلاغة، والنصوص، والإملاء.
- **مجال التربية الدينية**: يتضمن: علوم القرآن ، والفقه، والحديث والسنة.
- **مجال التربية الفنية**: يتضمن: الرسم، والتصوير، والموسيقى، والأعمال اليدوية.

وعلى الرغم من إمكانية اعتماد هذا المنهج في المراحل الدراسية كافة إلا أن

مصمميه لم يحالفهم النجاح في إلغاء الحواجز بين المواد الدراسية بشكل تام في المجال الواحد فقد ظل مجال العلوم مكوناً من جزء خاص بالنبات وآخر بالحيوان وثالث خاص بالكيمياء، ورابع خاص بالفيزياء، ويقدم كل جزء من الأجزاء كوحدة دراسية، وبذلك فإن الحواجز بقيت بين هذه الأجزاء وهذا يعني أن ما حصل من تغيير بموجب منهج المجالات الواسعة هو تغيير شكلي قد لا يتعدى عنوانات الكتب والمقررات الدراسية، وعلى الرغم من ذلك يمكن تأشير بعض الميزات التي ترتبت على هذا التصميم بالآتي:

- يؤدي إلى التكامل بين أجزاء المعرفة.
- يقدم المواد في صورة مجالات تذوب فيها الفواصل بين الأجزاء في المجال الواحد .
- يظهر العلاقات بين جوانب المعرفة عن طريق دمج المواد في المجال الواحد.
- يسهم في إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع من خلال دراسة المشكلات.

أما عيوبه فتتلخص بالآتي:

- عدم صلاحيته للتعمق في المعرفة بمعنى أنه منهج أفقي.
- عدم توفيره الفرص اللازمة لقيام الطلبة بالأنشطة التربوية التي هم بحاجة إليها.
- صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد.
- يهتم بالمعرفة أكثر من غيرها وهذا يعني أنه لا يحقق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم.

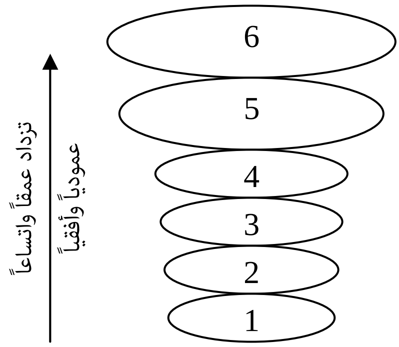
4. **المنهج الحلزوني.** من التصميمات التي تتمركز حول المادة المنهج الحلزوني الذي يشدد على العلاقة الرأسية بين المفاهيم (الاستمرارية والتتابع) عن طريق تكرار المفاهيم واتساعها بين صف وآخر، وبذلك يختلف عن التصميمات السابقة التي تهتم بالعلاقة الأفقية بين أجزاء المعرفة.

فالمنهج الحلزوني يقوم على أساس تكرار الأفكار الجزئية، أو الموضوعات، أو المفاهيم مرات تتعدد مع تقدم المنهج مع ازديادها تعمقاً واتساعاً كلما انتقل المتعلم من صف إلى صف تالٍ له.

إن فكرة المنهج الحلزوني أو اللولبي تقوم على رؤية برونر التي تدعو إلى الرجوع إلى الأفكار الرئيسة والتأسيس عليها فيما هو جديد.

إن اعتماد هذا النوع من المناهج لا يعني أن المادة الدراسية تختلف في نوعها إنما الاختلاف هو في العمق والمستوى بحيث تبدأ من نقطة ضيقة تزداد عمقاً واتساعاً مع

تقدم المستوى الدراسي والشكل الآتي يوضح تتابع الفكرة في المنهج الحلزوني حسب الصفوف الدراسية.



والتصميمات الأربعة التي مرّ ذكرها تمثل تصميمات المنهج القديم، أو التقليدي .

ثانياً: التصميمات التي تتمركز حول المادة والمتعلم معاً (منهج الوحدات)

Units Curriculum

ظهر هذا التصميم كمحاولة من المحاولات العديدة لتطوير منهج المواد المنفصلة، وهـو تصـميم يقوم على إزالة الفواصل بشكل تام بين أجزاء المادة.

والمقصود بالوحدة هنا أنها تنظيم خـاص لمـادة دراسـية وطريقـة في التـدريس تضـع الطلبـة في موقف تعليمي متكامل يتطلب منهم أداءات وأنشطة متنوعة تؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة تـؤدي إلى بلوغ الأهداف المطلوب تحقيقها.

وعلى أساس هذا المفهوم فإن منهج الوحدات القـائم عـلى المـادة الدراسـية، يـرتبط بمـنهج المواد المنفصلة غير أن الوحدة في هذا المنهج لا تجعل من المادة هدفاً لها كما هو الحـال في مـنهج المواد المنفصلة إنما نقطة انطلاق لتحقيق أهداف أخرى مثل تكوين العادات والاتجاهات المرغوب فيها لدى الطلبة، ويتميز هذا المنهج عن المواد المنفصلة بأن طريقة إكساب المتعلمين المعلومات لا تكون بالتلقين إنما بالأنشطة المستمرة التي يؤديها الطلبـة، وأن هـذا المـنهج يؤكـد وحـدة المعرفـة وربط الدراسة بالحياة فهو يقوم على أساس أن المنهج كل يتكون من عدد من الوحدات المتجانسة المترابطة والمنهج في هذا التصميم يقسـم عـلى مجموعـة مـن الوحـدات الدراسـية المترابطـة التـي تتكامل مع بعضها لتحقيق الأهداف العامة للمنهج. وتتمحـور كـل وحـدة حـول مفهـوم معـين أو موضوع معين، أو مشكلة من مشـكلات المجتمـع. وتتسـم الوحـدة في هـذا التصـميم بأنهـا تقـوم

على أساس التكامل المعرفي، وإيجاد العلاقة بين المدرسة والحياة، والاهتمام بأنواع الأنشطة، والسعي إلى تحقيق مبدأ شمول الخبرة.

ونظراً لوجود نوعين من الوحدات:

- الوحدات القائمة على المادة الدراسية Subject Matter Units.
- الوحدات القائمة على الخبرة Experience Units.

فقد ترتب على ذلك وجود تصميمين هما:

1. منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية.

بموجبه تعد المادة الدراسية المحور الرئيس كما هو الحال مع منهج المواد المنفصلة غير أن المادة هنا ليست غاية بحد ذاتها إنما الغاية هي معالجة جوانب مهمة في حياة المتعلمين، فضلاً عن أن منهج الوحدة القائمة على المادة الدراسية لا يتقيد بالفواصل بين فروع المادة، أو بين مادة وأخرى، وبذلك يزيل تلك الفواصل تماماً فيعالج عيباً كبيراً من عيوب منهج المواد المنفصلة، وهناك من يعد هذا المنهج صورة متطورة لمنهج المواد المنفصلة.

ومن الجدير بالذكر أن الوحدات القائمة على المادة الدراسية متنوعة ولها صور عديدة تتمثل في:

- وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة.
- وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات أي جعل المشكلة عنواناً للوحدة.

  مثل: معالجة مخلفات الطائفية التي كرسها المحتل في العراق.
- وحدات تدور حول قاعدة عامة، أو تقييم مثل: ثروات العراق نقمة عليه أكثر منها نعمة.
- وحدات تدور حول المسح أو التتبع مثل: أثر الاحتلال الأمريكي في العلاقات الاجتماعية بين العراقيين.

2. منهج الوحدات القائمة على الخبرة.

الوحدات القائمة على الخبرة هي تلك الوحدات التي تهتم بالخبرات التربوية وتبني حاجات المتعلمين واهتماماتهم، ومشكلاتهم وبذلك فإن منهج الوحدات القائمة على الخبرة يقترب من منهج النشاط الذي سيأتي الحديث عنه.

إن محور الوحدة في هذا المنهج يشتق من ميول الطلبة، وحاجاتهم ومشكلاتهم

التي على الرغم من اختلافها بين طالب وآخر يوجد الكثير من التشابه بينها في كل مرحلة من مراحل نمو المتعلمين.

ونظراً لكون هذا النوع من المناهج يقوم على الميول والحاجات وأن هذه الميول والحاجات متغيرة لا تعرف الثبات فلا يمكن إعداد منهج الوحدة القائمة على الخبرة مسبقاً وعلى هذا الأساس فإن هذا النوع من المناهج يتفق مع منهج النشاط غير أن نوع الوحدات يخطط في حدود منهج متفق عليه (جامل،2002).

أسس تخطيط وحدة الخبرة

عند تخطيط وحدة الخبرة يجب مراعاة الأسس الآتية:

أ- دراسة ميول الطلبة وحاجاتهم وتحديدها بشكل واضح ودقيق لأن الوحدة التي سيتم تخطيطها تعتمد هذه الميول والحاجات محوراً لها.

ب- تحديد أهداف الوحدة في ضوء الحاجات والميول أو المشكلات التي يراد التصدي لها.

ج- اختيار محتوى الوحدة الذي يتصل بالأهداف التي تم تحديدها ويلبي حاجات المتعلمين.

د- تنظيم المحتوى تنظيماً أفقياً ورأسياً.

ه- اختيار أساليب التعليم والتعلم الملائمة للتعامل مع محتوى الوحدة وأهدافها.

و- تهيئة مصادر التعلم الكافية.

ز- وصف أسلوب التقويم وأدواته.

الفروق بين الوحدة القائمة على المادة والوحدة القائمة على الخبرة

أشار عطية(2008) إلى أن هناك فروقاً بين الوحدة القائمة على المادة الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة هي:

1. تتمحور الوحدة القائمة على المادة حول الموضوع الدراسي فيما تتمحور الوحدة القائمة على الخبرة حول الخبرات التربوية.
2. مصدر اشتقاق وحدة المادة هو الموضوعات الدراسية في حين أن مصدر اشتقاق وحدة الخبرة هو حاجات المتعلمين وميولهم.
3. وحدة المادة الدراسية تعد من خبراء متخصصين بمشاركة المعلمين في حين تعد وحدة الخبرة من الخبرة،والمعلمين، والطلاب.

4. وحدة المادة لا يشترك الطلاب في تخطيطها وتقتصر مشاركتهم على التخطيط لتنفيذها فقط في حين أن الطلبة يشتركون في التخطيط لوحدة الخبرة والتخطيط لتنفيذها كذلك.
5. وحدة المادة تخطط مسبقاً بشكل كامل في حين أن وحدة الخبرة يتم تحديد الهيكل العام لها مسبقاً ، ثم يشترك الطلبة في تخطيط بعض جوانبها، وتعديل خطة أي جانب يقتضي التعديل.
6. وحدات المادة يتم اختيارها من واضعي المناهج وبعض المعلمين أحياناً فيما يتم اختيار وحدات الخبرة من الطلاب.
7. نشاط الطلبة في وحدات المادة ضئيل في حين أن نشاطهم في وحدات الخبرة يتسم بالسعة والفاعلية.
8. وحدات الخبرة أكثر مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين من وحدات المادة.
9. وحدات الخبرة أكثر إسهاماً في ربط المدرسة بالبيئة من وحدات المادة الدراسية.
10. الأهداف التي يتم تحقيقها عن طريق وحدات الخبرة أكثر من تلك التي تحققها وحدات المادة الدراسية.
11. هناك من يعد منهج وحدات المادة الدراسية من المناهج المتركزة حول المادة ويعد منهج وحدات الخبرة من المناهج المتركزة حول المتعلم.

ثالثاً: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم.

نظراً لكون المتعلم هو المستهدف في العملية التربوية فقد ذهب الكثير من الفلسفات التربوية، والاتجاهات التربوية الحديثة إلى وجوب أن يكون المتعلم هو المحور في العملية التعليمية، وأن يكون نشطاً إيجابياً فاعلاً في المنهج الحديث واستجابة لهذا التوجه ظهرت تصميمات حديثة للمناهج تتمركز حول المتعلم وحاجاته ومن هذه التصميمات:

- منهج النشاط.
- منهج المشروعات.
- منهج التعلم الذاتي أو التكنولوجي.
- منهج الألعاب.

ولكل من هذه التصميمات خصائص وأشكال وميزات وعيوب نعرضها فيما يأتي:

1. **منهج النشاط Experience Curriculum.**

أطلق هذا المصطلح على هذا النوع من المناهج لأنه يشدد على النشاط الذاتي للمتعلمين، وتوفير الفرص الكافية لكي يتعلموا تعلماً ذاتياً عن طريق مرورهم بخبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى النمو الشامل المرغوب فيه ولذلك أطلق عليه منهج الخبرة ومن أبرز سمات هذا المنهج أنه يخطط على أساس مبدأ الفعّالية الذي يتطلب أن يكون المتعلم نشطاً فعّالاً، وأن يقوده نشاطه الذاتي إلى الكشف عن المعرفة بنفسه. فهو منهج محوره المتعلم، والمتعلم هو الأساس فيه والغاية النهائية للعملية التعليمية، وهو النقطة التي بها يبدأ وبها ينتهي هذا المنهج. إن منهج النشاط يبنى على الأسس الآتية:

- إيجابية المتعلم، وفاعليته في المواقف التعليمية.
- ممارسة المتعلم نشاطاً ذا معنى به يكتسب المعلومات والمعارف النافعة.
- إشراك المتعلم في حل مشكلات ذوات معنى عنده واكتشاف حلولها بنفسه.
- إشراك الطلبة والمعلمين في إعداد المنهج والتخطيط له، وتحديد أهدافه، ومحتواه، وأساليب تقويمه. ومنهج النشاط عملية مستمرة تتم في ضوء المواقف المدرسية والاجتماعية ولا يتم إعداده مسبقاً.

خصائص منهج النشاط

يتسم منهج النشاط بالخصائص الآتية:

- لا يعد مسبقاً لأنه يقوم على أساس ميول المتعلمين وحاجاتهم وهذه الميول والحاجات تتسم بالتغيّر تبعاً لتغير الظروف والمتعلمين والبيئة، والزمن لذلك لا يعد مسبقاً إنما تكون عملية تخطيطه عملية مستمرة مشتركة بين المعلم والطلبة؛ فهم يخططون لما يظهر من ميول وأغراض في الحاضر، أما في المستقبل فيكون التخطيط طبقاً لما يظهر من تلك الميول والأغراض في المستقبل، ولهذا السبب فإن هذا المنهج يتطلب معلماً ذا دراية كبيرة، ويبذل جهداً كبيراً.
- اهتمامه بوحدة المعرفة وتكاملها، ويمثل محتواه مواقف نشاط يمارسها الطالب فيحل عن طريق ممارستها مشكلة من مشكلاته، أو يشبع ميلاً من ميوله، ويحقق غرضاً من أغراضه.
- يتم تحديده في ضوء حاجات الطلبة وميولهم.
- اهتمامه بأسلوب حل المشكلات.

- تشديده على العمل الجماعي، والتخطيط المشترك.

أنواع منهج النشاط

لمنهج النشاط صورتان هما:

أ- **منهج النشاط التلقائي:** هو المنهج القائم على ميول الطلاب وحاجاتهم الذي يلتزم التزاماً تاماً بخصائص المتعلمين التي يبنى على أساسها، ومن مستلزمات تطبيق هذه النوع من منهج النشاط:

- توزيع الطلبة بين مجموعات تبعاً لميولهم.
- وجود جدول دروس مرن لا يقيد الطلبة بنظام الحصص.
- توزيع الطلبة في ضوء ما حققوا من نمو وما تسمح به قدراتهم.
- عدم فرض نظام معين على الطلبة.
- توافر الإمكانيات اللازمة لتطبيقه.

والتلقائية في هذا المنهج تعني قيامه على ميول المتعلمين التي يشعرون بها هم من تلقاء أنفسهم وليس على الميول التي يفرضها الكبار عليهم، وهذا يعني أن النشاط في هذا المنهج هو نشاط داخلي وليس شيئاً خارجياً لأن ميول الطلبة وحاجاتهم تتحقق في أثناء تنفيذ المنهج.ولهذا المنهج ميزات هي:

- اهتمامه بالتنمية الشاملة المتكاملة التي تشمل جميع جوانب النمو في شخصية المتعلم.
- اهتمامه بإشباع حاجات الأطفال وميولهم، وإشعارهم بالاستقرار والطمأنينة ؛ فلا قلق، ولا خوف من الفشل في الامتحان في ظل هذا المنهج.
- تشديده على تكامل المعرفة وإشعاره المتعلمين بأن المعارف التي يتعلمونها يكمل بعضها بعضاً.

أما عيوبه فهي:

- صعوبة تحديد ميول الطلبة، وحاجاتهم الأساسية.
- تغير الحاجات والميول التي يبنى عليها من وقت لآخر.
- لا يساعد على تحصيل المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيماً منطقياً، ولا يتيح للمتعلمين فرص إتقان المادة.
- اهتمامه بالحاضر وإهماله تراث الماضي وما ينبغي أن يكون عليه الطفل في المستقبل لمواجهة المشكلات التي تنتظره.

- حاجته إلى معلم كفء قد لا يتوافر لبعض المدارس.

ب- منهج النشاط القائم على مواقف الحياة الاجتماعية.

إن هذا النوع من منهج النشاط يقع ضمن التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته التي سيأتي الحديث عنها وهناك سنفصل الحديث فيه.

2. منهج المشروعات Progect Curriculum.

كان وليم كلباترك أول من أطلق هذا المصطلح على هذا النوع من المناهج، ومنهج المشروعات هو إحدى الصور التطبيقية لمنهج النشاط الذي يتمركز حول المتعلم ويعد أكثرها شيوعاً في الميدان التربوي.

والمقصود بالمشروع هو قيام الفرد، أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذوات أهمية لهم.

والمشروع هو منهج وطريقة في التدريس ولكي يحقق أهدافه يقتضي :

- أن تكون له أهداف واضحة في أذهان المنفذين.
- أن يكون ذا أهمية اجتماعية.
- أن يشتمل على ما يلزم من أساليب البحث والتقصي والتنقيب حول المشكلة المبحوثة وإيجاد حل لها.
- أن يقوم المنفذون (الطلبة) في تخطيطه تحت إشراف المعلم، فالمشروع عمل ميداني يقوم به المتعلم يتسم بطبيعة عملية يجري تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفاً يقدم خدمة للمتعلم والمادة ويتم في بيئة اجتماعية.

ميزات منهج المشروعات

لمنهج المشروعات ميزات يلتقي في أكثرها مع منهج النشاط وهي:

- تعويد الطلبة تحمل المسؤولية.
- تعويد الطلبة المثابرة والجد في العمل.
- تنمية روح التعاون بين الطلبة.
- تدريب الطلبة على حل المشكلات.
- تنمية القدرة على إصدار الحكم واتخاذ القرارات لدى الطلبة.
- الربط بين المدرسة والحياة.
- تعويد الطلبة البحث المنظم.

- جعل الطلبة محور العملية التعليمية.
- كشف مواهب الطلبة وإظهار قدراتهم والفروق الفردية بينهم.

عيوب منهج المشروعات.

لا يخلو منهج المشروعات من المآخذ والانتقادات التي يمكن أن توجه إليه ومنها:

أ- حاجته إلى إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية قد لا توفرها المؤسسة التعليمية.

ب- يستلزم إعادة توزيع جدول الدروس، وتنظيم اليوم الدراسي بطريقة ملائمة قد لا يتمكن منها بعض المديرين.

ج- حاجته إلى إمكانيات خاصة لدى المعلمين قد لا تتوافر للجميع.

د- صعوبة إعداده وتنفيذه.

ه- قصوره عن تمكين المتعلمين من التعمق في المادة.

3. منهج التعلم الذاتي أو التكنولوجي.

يطلق عليه المنهج التكنولوجي وقد ظهر هذا المنهج بعد انتشار استخدام التكنولوجيا في التعليم، بموجبه يمارس المتعلم وسائط تكنولوجية في التعليم تمنحه فرصة التعلم على وفق قدراته، وتمنحه الحرية في اختيار الوقت الذي يلائمه لذلك يعد المتعلم فيه محور العملية التعليمية والعنصر الفاعل فيها والمنهج التكنولوجي يرمي إلى:

- تأكيد إيجابية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية .
- تعزيز الإدراك الحسي بعرض المفاهيم والمبادئ المجردة بصيغ محسوسة.
- تنمية القدرة على الخلق والإبداع لدى الطلبة.
- تنمية القدرات البحثية وحب الاستطلاع لدى الطلبة.
- تأهيل المتعلمين للتعايش مع المستجدات التكنولوجية.
- تحقيق مبدأ التعلم من أجل الإتقان.
- تحفيز المتعلمين وتقويه رغباتهم في التعلم.
- تنمية القدرة لدى المتعلمين على توظيف المعارف المكتسبة في مواقف جديدة.
- تقديم الخبرات بأسلوب مشوق.
- تفريد التعليم وتمكين المتعلمين من الاعتماد على أنفسهم في التعلم.

متطلبات المنهج التكنولوجي

يتطلب المنهج التكنولوجي ما يأتي:

أ- تحديد أهداف المنهج إجرائياً بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها.

ب- تقديم المحتوى في وحدات أو أطر يؤدي تعلم السابق منها إلى تعلم اللاحق ويتأسس تعلم اللاحق على تعلم السابق،وترتب هذه الوحدات على شكل خطوات متسلسلة مبرمجة بصورة خطية، أو متشعبة، ويقوم المتعلم بتعلمها حسب تسلسلها خطوة بعد أخرى تبعاً لنوع المهمة ولا ينتقل من خطوة إلى أخرى قبل إتقان السابقة.

ج- تقديم المحتوى بشكل مثيرات تعرض أمام المتعلم بوسائل تكنولوجية كالحاسوب والحقائب التعليمية، والكتب المبرمجة وغيرها.

د- مراعاة مبدأ تفريد التعليم والفروق الفردية بين المتعلمين.

ه- تقديم الفرص الكافية للتعلم الذاتي.

و- تجريب محتوى البرنامج قبل تطبيقه.

ميزات المنهج التكنولوجي

يتميز المنهج التكنولوجي بالآتي:

- مراعاة الأسس النفسية والاجتماعية والتكنولوجية التي يقوم عليها المنهج.
- تأهيل الجيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، ومواكبة التغيرات في المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية.
- التخلص من عيوب طرائق التدريس التقليدية بما يوفر من عوامل تشد انتباه المتعلمين وتثير دافعيتهم نحو التعلم متمثلة بالوسائط التكنولوجية.
- تقديم خبرات تعليمية تعلمية غنية بالمثيرات منظمة بشكل متسلسل لتحقيق أهداف محددة.
- يمنح المتعلم الحرية في أخذ الوقت الكافي لكل خطوة من خطوات التعلم ويمكن المتعلم من أن يتعلم ذاتياً باستخدام الوسائط التكنولوجية ويمنح المتعلم حرية في إدارة الوقت.
- يوفر مصادر تعلم وخبرات عالية الجودة لا يمكن توفيرها في المناهج التقليدية.
- يعود المتعلم الانضباط الذاتي في عمله.

عيوب المنهج التكنولوجي

على الرغم من الميزات الكثيرة التي يتمتع بها المنهج التكنولوجي فإن هناك مآخذ عليه تتمثل في الآتي:

- تكلفته المادية الكبيرة التي قد لا تستطيع بعض الدوائر التعليمية تحملها.
- قلة المتخصصين في تصميم المنهج، أو منتجي برامجه التعليمية.
- قلة إيمان بعض العاملين في مجال التعليم بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم وتمسكهم بالمناهج التقليدية وإجراءاتها النمطية المتمثلة بالكتاب المدرسي، وروتينية العمل المدرسي اليومي.
- قصور تأهيل المدرسين لاستخدام تكنولوجيا التعليم.

أنواع مناهج التعلم الذاتي

هناك أكثر من منهج للتعلم الذاتي كالتعلم بالحقيبة التعليمية، والتعلم بالموديولات التعليمية، والتعلم بالحاسوب والتعلم المبرمج وسنفصل الحديث في كل من منهج الحقيبة التعليمية، ومنهج المويودلات التعليمية كما يأتي:

أ- الحقيبة التعليمية: منهج الحقيبة التعليمية هو أحد مناهج التعليم الذاتي وهو عبارة عن برنامج تعليمي مصمم لتعليم وحدة معرفية معينة بتوفير مصادر تعليم، أو بدائل يمكن للمتعلم استخدام ما يناسبه منها بطرائق متعددة لتحقيق أهداف معرفية وسلوكية محددة.

والحقيبة التعليمية تتكون من:

- غلاف أو محفظة تحتوي على مكونات الحقيبة.
- دليل استعمال الحقيبة.
- الأهداف المطلوب تحقيقها.
- الأنشطة والبدائل التي يمكن استخدامها.
- الاختبار القبلي وبرنامج التقويم الذاتي.
- دليل الإجابات الصحيحة.
- المصادر التي يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.

ب- منهج الموديولات التعليمية.

من التصميمات الحديثة لمناهج التعليم القائمة على مبدأ تفريد التعليم منهج

الموديولات التعليمية.

والموديول هو وحدة تعلم صغيرة تقوم على مبدأ التعلم الذاتي وتفريد التعليم لها أهداف محددة ، وخبرات تعليم معينة يتم تنظيمها في تتابع منطقي لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف، ورفع كفاياته، ويجري تعلمها على وفق سرعة المتعلم (جامل،2002).

الأسس التربوية التي يقوم عليها منهج الموديولات.

يقوم منهج الموديولات التعليمية على الأسس الآتية:

- التعلم من أجل الإتقان والتمكن.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الاهتمام بإيجابية المتعلم وتفاعله.
- توفير التعزيز المباشر.

بموجب هذا المنهج يقسم الموضوع على وحدات أو أطر يمثل كل منها موديولاً ويتكون كل موديول من:

- عنوان الموديول.
- أهمية الموديول.
- أهداف الموديول.
- اختبار قبلي لتحديد مستوى المتعلم.
- أنشطة تغطي أهداف الموديول.
- أساليب تقويم تعلم الموديول يستخدمها المتعلم لتقويم أدائه ذاتياً.
- اختبار بعدي يرمي إلى قياس مدى تحقق أهداف الموديول وبذلك فهو يقترب من منهج الحقائق التعليمية.

ومن سمات هذا المنهج أنه يوضع في ضوء حاجات المتعلمين.ومرونته في تنظيم أنشطة التعليم والتعلم، وتركيزه على عدد قليل من الأهداف السلوكية التي يسهل تحقيقها، وتمكين المتعلم من الإتقان.

خطوات بناء الموديول التعليمي.

يمر بناء الموديول التعليمي بالخطوات الآتية:

- تحديد المادة أو الموضوع الذي يراد تعليمه.

- دراسة ذلك الموضوع وتحليله إلى وحدات صغيرة في ضوء المفاهيم التي تتضمنها.
- إعطاء كل وحدة عنواناً واضحاً.
- بيان مبررات الموديول (أهميته).
- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها والوصول إليها بعد دراسة الموديول.
- بناء الاختبار القبلي للموديول في ضوء أهدافه.
- بناء محتوى الموديول واختيار الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف.
- تحديد الوسائل والأنشطة اللازمة للموديول
- تحديد التمرينات التطبيقية.
- الاختبار البعدي وهو الاختبار القبلي نفسه.
- بناء مفتاح لتصحيح الإجابات.
- وضع ملحق بالمصادر المقترحة.
- تجربة الموديول قبل تطبيقه.

4. منهج الألعاب.

يعد منهج الألعاب من المناهج التي ظهرت في السنوات الأخيرة نتيجة ما حصل من تقدم تكنولوجي في مجال الألعاب التعليمية، وظهور الاتجاهات التربوية الحديثة التي تشدد على التعلم باللعب لأنه يشكل وسطاً تعليمياً فعالاً لتحقيق الأهداف التربوية لما يترتب عليه من جذب انتباه المتعلمين، واستمرار تفاعلهم مع الموقف التعليمي الذي يوضعون فيه، وتوفيره مناخاً يمتزج فيه التحصيل المعرفي والتسلية، ويولد الإثارة والتشويق فيحبب التعلُّم للمتعلم.

وقد شدد بياجيه على التعلم باللعب، ورأى أن اللعب والتمثيل يكملان نمو ذكاء الطفل فضلاً عن أن اللعب يشكل مدخلاً أساسياً لنمو الطفل معرفياً واجتماعياً، وحركياً لما يوفر للطفل من إمكانية تعرف الأشياء،وتصنيفها وإدراك المفاهيم، وتنمية القدرة لدى الطفل على الكلام، وتنمية مهارات الاتصال والعلاقات الاجتماعية، والقدرة على الضبط الذاتي، أو تنظيم السلوك لمواءمة الأدوار المتبادلة بين اللاعبين. والتعلم باللعب نشاط منظم هادف يبذله المتعلم، أو المتعلمون في ضوء محددات معينة لتحقيق أهداف محددة واضحة مبني على أساس التنافس، وتحديد الفائز في المنافسة،

وقد تكون المنافسة فيه بين فرد وآخر، أو بين مجموعة وأخرى، أو بين فرد ومحك معين يُحتكم إليه في تحديد النتيجة وله أساليب عديدة منها: الألعاب التعليمية، وتمثيل الأدوار، ومسرح العرائس وأسلوب حل المشكلات بالألعاب وغير ذلك.

وعلى أساس ما تقدم فإن لمنهج الألعاب أهدافاً معرفية، وأخرى حركية، وأخرى وجدانية، والألعاب التربوية أنواع منها:

- الألعاب الحركية التي تؤدى بحركات، وتتطلب مهارات حركية كلعبة الكرة الطائرة، وكرة القدم، وتركيب المكعبات والأشكال.
- الألعاب الفكرية التي تتطلب ممارستها إعمال الفكر كلعبة الربط بين الكلمات المتشابهة، أو استخراج الكلمة الغريبة من بين كلمات متجانسة، أو تركيب كلمات من حروف محددة، أو إكمال معادلات ناقصة أو ألعاب الفوازير وغيرها.
- لعب الأدوار التي يكون الموقف التعليمي فيها تمثيلياً يمثل فيه المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين أدواراً معينة أمام زملائهم.
- ألعاب المحاكاة كمحاكاة الحركات والأصوات.

شروط اعتماد الألعاب في المنهج التعليمي

يشترط في الألعاب التي تعتمد في المنهج التعليمي ما يأتي:

- أن تكون جزءاً من البرنامج التعليمي وتتصل اتصالاً وثيقاً بالأهداف التربوية وأن توفر فرصاً لتحقيق الأهداف أفضل من غيرها.
- أن تمثل الواقع إلى حد كبير بحيث يشعر المتعلم عندما يمارسها وكأنه يتعامل مع الواقع.
- أن تكون ملائمة لقدرات المتعلمين الذهنية والجسمية.
- أن تتوافر البيئة التعليمية والمكان والزمان الملائمين لاستخدامها.
- أن تكون قليلة الكلفة ممكنة الاستعمال خالية من التعقيدات .
- أن يتوافر عنصر السلامة والأمان في استخدامها.
- أن تتلاءم وأعداد الطلبة الذين يراد أن يستفيدوا منها.
- أن يكون هناك معيار واضح للفوز فيها.

دور المعلم في منهج الألعاب

- اختيار أكثر الوسائل والألعاب صلة بالأهداف التعليمية.
- وضع السبل اللازمة لتوظيف اللعبة في خدمة الأهداف.

- وضع خطة ذات تصميم محكم لتنفيذ اللعبة.
- تحديد قواعد اللعبة بشكل واضح.
- توزيع الطلبة بين مجموعات بحسب طبيعة اللعبة والأدوار اللازمة.
- تحديد أدوار المشاركين في اللعبة.
- تنظيم بيئة التعلم.
- تشجيع الطلبة على المشاركين في اللعبة.

أما استراتيجيات التدريس في منهج الألعاب فهي:

استراتيجيات التعلم الذاتي وتفريد التعليم والاستنتاج والاستقراء، واستخدام تكنولوجيا التعليم.

ميزات منهج الألعاب.

- المتعلم فيه إيجابي.
- يشجع على التعلم والبحث.
- يوفر فرصة للتعلم بالممارسة.
- يقدم خبرات قريبة من الواقع يمكن فهمها بطريقة أيسر من المناهج التقليدية.
- يزيد من نشاط المتعلم وفاعليته لما فيه من عناصر جذب وتشويق.
- يؤدي إلى نمو المتعلم نمواً شاملاً في المجال المعرفي والوجداني والحركي.
- يساعد المتعلم على اكتشاف قدراته وتأكيد ذاته.
- يعود المتعلم احترام الآخرين والالتزام بالقوانين.
- يبعد الضجر والملل عن نفوس المتعلمين، ويوفر مناخاً يمتزج فيه التحصيل المعرفي بالتسلية.
- ينمي القدرة على الانتباه والملاحظة والابتكار وحل المشكلات.

عيوب منهج الألعاب

يؤخذ على منهج الألعاب ما يأتي:

- قد تستغل الألعاب لأغراض المتعة والتسلية فقط.
- يمكن أن تخرج اللعبة عن الإطار التربوي إلى المنافسة السلبية.
- بعض الإدارات غير متحمسة لتطبيق هذا المنهج.
- صعوبة تحديد احتياجات المتعلمين وميولهم.

- يحتاج إلى معلمين مؤهلين تأهيلاً خاصاً قد لا يتوافرون في جميع المدارس.
- لا يوفر الفرص اللازمة للتعمق في المجال المعرفي.
- من الصعب الاعتماد عليه وحده في مناهجنا التعليمية.

رابعاً: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته.

النوع الرابع من التصميمات هو التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته، وهو من التصميمات الحديثة للمنهج التعليمي، ويستند إلى الفلسفات التربوية التي تشدد على دور المجتمع والوظيفة للفرد وله أكثر من تصميم وهي:

1. المنهج المحوري Core Curriculum.

إن هذا المنهج يشدد على حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع، ويمثل نقلة متقدمة للمنهج من التصميم التقليدي إلى التصميم الحديث الذي يهتم بالمتعلم والخبرات التربوية التي مر بها.

يعرف المنهج المحوري بأنه تنظيم حاجات المتعلمين، والاحتياجات الاجتماعية في خبرات تعليمية تقدم للمتعلمين. لذلك فهو يقوم على تصور للخبرات التي تقدم للمتعلمين يتضمن حاجاتهم وتمكينهم من التكيف مع المجتمع في حياتهم المستقبلية. لذلك فهو يشير إلى نمط الخبرات التعليمية المنظمة في شكل كلي متكامل يتكون من قسمين:

الأول: معني بتنمية الكفايات العامة التي يحتاجها كل المتعلمين (البرنامج العام) والثاني: معني بتنمية الكفايات الخاصة القائمة على فكرة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الميول والاستعدادات والقدرات (البرنامج الخاص).

ومن خصائص المنهج المحوري:

- اعتبار الخبرة أساساً لتعديل السلوك.
- تنظيم المحتوى على أساس المشكلات الشخصية والاجتماعية.
- استخدام أسلوب حل المشكلات.
- التشديد على التخطيط التعاوني والعمل الجماعي.
- يوفر فرصاً للتعاون بين المتعلم والمعلم.

ميزات المنهج المحوري

يتميز المنهج المحوري بما يأتي:

أ- المادة فيه مرتبطة بالحياة (أي بحياة الطالب المنزلية والاجتماعية).

ب- الدراسة فيه تدور حول المشكلات الحياتية للفرد والمجتمع.

ج- استخدام طريقة المشكلات فيه له أثر إيجابي في العملية التعليمية.

د- يراعي الفروق الفردية.

ه- يدرب المتعلمين على كيفية التفكير في المواقف الصعبة التي تواجههم.

أما عيوبه فهي:

- يحتاج إلى مدرس شمولي ذي إلمام واسع بالعلوم العامة لأنه يشتمل على موضوعات متنوعة، ومثل هذا المدرس قد لا يكون متوافراً.
- يتطلب بيئة صفية غنية وتغييرات واسعة وشاملة في المدرسة لأنه لا يمكن أن يكتب له النجاح في مؤسسات تعليمية لا تمتلك الإمكانيات اللازمة لتطبيقه.

2. منهج النشاط المتمركز حول المواقف الاجتماعية.

يقوم هذا المنهج على أساس كون المدرسة مؤسسة اجتماعية الأمر الذي يتطلب بناء منهج النشاط على مواقف الحياة الاجتماعية، وما يتصل بها من مشكلات لذلك فإن هذا النوع من المنهج لا يقتصر على ميول الطلبة وحاجاتهم لأن نجاح التلاميذ في حياتهم المستقبلية من وجهة نظر أصحاب هذا المنهج يتوقف على الخبرات الاجتماعية التي يزودهم بها المنهج التعليمي.

ومن ميزات هذا النوع من المناهج.

- تزويد التلاميذ بخبرات تعليمية تتصل بحياتهم وحياة المجتمع وبذلك يعدهم للحياة والتعايش الاجتماعي.
- يشدد على الوظائف الاجتماعية للتربية.
- يهتم بنقل القيم الأساسية للمجتمع والمحافظة عليها.
- يهتم بتكامل الخبرات التعليمية وتنظيمها بطريقة وظيفية تبرز علاقتها بالمواقف الاجتماعية.

أما عيوبه فهي:

- وحداته تبنى على أساس ما يراه الكبار ضرورياً وقد لا يكون هذا التصور ملائماً لحاجات التلاميذ.
- وحداته توجه اهتمام الطلبة إلى أجزاء منها وهذا يؤدي إلى عدم دراسة الوحدة

دراسة منطقية متكاملة.

- تطبيق هذا المنهج يتسم بالصعوبة في ظل النظم التربوية السائدة.

3. **المنهج البولتيكنيكي.**

ويطلق عليه منهج الفنون المتعددة، ظهر هذا النوع من المناهج منذ قيام الثورة البلشفية في روسيا تلبية لدعوة المربيين السوفيت آنذاك لتبني فكرة العمل الموحد وأن تكون المدرسة واحدة تشتمل على مراحل الدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ويطلق عليها مدرسة العمل باعتبار العمل مصدر كل مهنة في الاتحاد السوفيتي.

والمنهج البولتيكنيكي يتضمن جميع المواد الدراسية التي تغطي مجالات العلوم الإنسانية والطبيعية، إلى جانب المجالات العملية يرمي إلى تزويد المتعلمين بالمعلومات وإكسابهم مهارات عملية ذوات صلة بالزراعة والصناعة، وعمليات الإنتاج فضلاً عن تكوين العادات المطلوبة في عمليات الإنتاج والعمل وغرسها في نفوس المتعلمين.

والتعليم البولتيكنيكي يعد نوعاً من أنواع التعليم العام الذي يدور حول فهم القوى الأساسية المنتجة لجميع مستلزمات الإنتاج في المجتمع الصناعي كالقوى الكهربائية وإنتاج الآلات والكيميائيات فضلاً عن الإنتاج الزراعي لذلك فإن المنهج البولتيكنيكي يهتم بالورش المدرسية والخبرات العملية المطلوبة في المصانع والمزارع فضلاً عن دراسة العلوم المختلفة وإدارة الأعمال.

اختيار محتوى المنهج البولتيكنيكي .

يراعى في اختيار هذا المنهج في روسيا مستوى إسهامه في تنمية النظرية الشيوعية وتطبيقاتها العملية عند التلاميذ تلبية لأهداف المجتمع الشيوعي، فعلى سبيل المثال عند اختيار محتوى مادة الرياضيات يؤخذ بعين الاعتبار إسهامها في تنمية أسلوب التفكير الجدلي لدى التلاميذ.

ميزات المنهج البولتيكنيكي.

يمتاز المنهج البولتيكنيكي بما يأتي:

- يقدم خدمة كبيرة لعمليات الإنتاج في المجال الزراعي والصناعي عن طريق توفيره الكفايات الأدائية اللازمة للعامل في عملية الإنتاج.
- يكسب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو العمل منذ بداية تعلمهم.
- يؤسس لعلاقة إيجابية بين المدرسة والمجتمع ويؤهل الفرد لإدواره في المجتمع.

- يساعد الطلاب على كيفية قضاء الفراغ واستغلاله بأمور وأنشطة تعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

عيوب المنهج البولتيكنيكي .

- يغلب على تطبيقه الجانب النظري.
- يعتبر متطرفاً في نظرته إلى مهمة العمل ودوره في المجتمع.
- يهتم بقضايا المجتمع وحاجاته أكثر من اهتمامه بحاجات المتعلم.
- غالباً ما يتم تخطيطه وتطويره مركزياً ولا يكون في ذلك دور للمعلم أو المتعلم أو الأطراف المشاركة الأخرى (سعادة، وآخرون،2004).



المناهج الحديثة وطرائق التدريس

الفصل الخامس

تنفيذ المنهج

تنفيذ المنهج

بعد عملية تصميم المنهج تأتي عملية التنفيذ التي تعد ذات أثر كبير في تحقيق أهـداف المـنهج، وإذا ما توافرت لها عناصر النجاح فإنها ستكون سبباً في نجـاح المـنهج، أمـا القصـور فيهـا فيترتـب عليـه قصور في تحقيق أهداف المنهج وفشله.

وتنفيذ المنهج عملية تتضمن جميع الإجراءات والممارسات التـي يقـوم بهـا جميـع المشـاركين في تنفيذ المنهج، وتنقل المنهج من طور التصميم إلى طور التطبيق الفعلي في التعليم المدرسي.

وقد عرفت بأنها: عملية تتضمن الإجراءات، أو الممارسات اللازمة لنقل المـنهج مـن التصـميم إلى التطبيق الفعلي في التطبيق الصفي. فمصطلح تنفيذ المنهج يطلق على العملية العامة التـي ينتقـل بهـا المنهج المصمم إلى التعليم المدرسي وعملية التنفيذ هذه تشتمل عـلى أدوار عديـدة يقـوم بهـا الأطـراف المشاركون في المنهج مثل المعلمين، والطلاب، وإدارات المدارس، والمشرفين، وإدارات التعليم، وأولياء أمور الطلاب، والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة.

وإن هذه العملية تتأثر بالكثير من العوامل نجاحاً أو قصوراً .

عوامل تنفيذ المنهج

يمكن تصنيف عوامل تنفيذ المنهج إلى:

1. **العوامل البشرية:** ويمكن تحديد عناصرها بالآتي:

أ- إدارة التعليم: وهي الجهة الرسمية المسـؤولة عـن المؤسسـات التعليميـة التـي تمتلـك السـلطة الرسمية في تنفيذ المنهج.

ب- دوائر الإشراف التربوي المرتبطة بإدارة التعليم التي تهتم بتوجيـه الإدارات المدرسـية والمدرسـين وتتابع أداءهم في تنفيذ المنهج.

ج- إدارات المدارس المعنية بتطبيق المنهج.

د- المدرسون أو معلمو المنهج الذين يقع عليهم العبء الأكبر في عملية تنفيذ المنهج وتختلف أدوارهم في عملية التنفيذ باختلاف الفلسفة التي يقوم عليها المنهج والتصميم الذي يقـدم به إلى المتعلمين فقد يكون مخططاً، ومنظماً، وموجهاً، ومرشداً، وقائداً، وقـدوة وغـير ذلـك

ومن بين أدواره في عملية التنفيذ.

- تنظيم البيئة الصفية.
- توجيه المتعلمين نحو مصادر التعلم.
- تكييف المنهج مع متطلبات المتعلمين والإمكانيات المتوافرة.
- استخدام طرائق التدريس التي تزيد من فاعلية التعليم والتعلم.

وسيأتي الحديث عن مواصفات المعلم والعوامل المؤثرة في أدائه في عملية تنفيذ المنهج لاحقاً.

ه- التلاميذ ومستوى دافعتيهم ورغبتهم في التعلم ورضاهم عن المنهج.

و- المشرفون، ومستوى تأهيلهم، وقناعتهم بالمنهج، ومتابعتهم عملية التنفيذ.

ز- مصممو المواد والوسائل التعليمية ذات الصلة بالمنهج.

ح- أسر التلاميذ وما تقدمه من عون في عملية تنفيذ المنهج.

ط- عمال الخدمات المدرسية.

ي- الخبراء الذين يستعان بآرائهم في عملية تنفيذ المنهج.

2. العوامل التربوية.

من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية تنفيذ المنهج العوامل التربوية وهي العوامل التي تتصل بالجانب التربوي مثل:

أ- المنهج من حيث محتواه وأهدافه، وطريقة تنظيمه، ومدى ملاءمته الطلبة، ومستوى القناعة بأهميته وفائدته.

ب- التقنيات أو الوسائل المتاحة ومدى صلتها بالمنهج وفعّاليتها في العملية التعليمية ومدى تسخيرها لخدمة أهداف المنهج.

ج- استراتيجيات الإدارة المدرسية المتبعة لتنفيذ المنهج.

د-استراتيجيات التدريس المعتمدة في تنفيذ المنهج ومستوى فعّاليتها وملاءمتها المنهج وأهدافه.

3. **العوامل النفسية** وتشتمل على:

أ- النظم الإدارية والمناخ النفسي الذي توفره.

ب- العلاقات الاجتماعية بين المنفذين.

ج- العلاقات التربوية بين المعلمين والمتعلمين وبين الإدارة والمتعلمين.

د- طبيعة المناخات النفسية السائدة في البيئة المحلية والمجتمع.

4. **العوامل المادية والتسهيلات الإدارية** وتشمل:

أ- موقع المدرسة.

ب- قاعات الدراسة.

ج- التجهيزات المدرسية والأدوات المستخدمة.

د- ملحقات المدرسة المتمثلة بـ :

- المختبرات وورش العمل.
- المكتبات.
- الساحات والألعاب.
- الجناح الإداري وغيرها.

ه- ميزانية المدرسة.

و- التشريعات المعمول بها.

إن هذه العوامل وما يتصل بكل منها تتداخل مجتمعة في عملية تنفيذ المنهج في نتائجها وعلى هذا الأساس يجب أن يحسب لكل منها حسابه في عملية التنفيذ.

مستلزمات نجاح المعلم في تنفيذ المنهج

إن نجاح المعلم في تأدية أدواره لتنفيذ المنهج يقتضي الآتي:

1. أن يكون مؤهلاً تأهيلاً أكاديمياً ومهنياً لأداء أدواره في مجال التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً.
2. أن يكون عارفاً تماماً أدوراه في تنفيذ المنهج.
3. أن يكون عارفاً أهداف المنهج مؤمناً بأهميتها.
4. أن يؤسس تعامله في المدرسة مع المتعلمين والزملاء، والإدارة على قاعدة الإيمان بالله، والإيمان بأن مهنة التعليم أشرف المهن، وأن مكانتها تتقدم على غيرها، وأن يحرص على شرفها ونبلها، ويبتعد عن كل ما يمكن أن يكون سبباً للنيل منها.
5. أن يؤمن بالفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج.
6. أن يدرك أن دور المعلم لم يعد الإلقاء والتلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات إنما أصبح المعلم موجهاً، ومرشداً، وميسراً لعملية التعليم والتعلم ومشجعاً على التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة.

7. أن يؤمن بأهمية الجيل الذي يتولى تعليمه، ودوره في عملية التغيير في حياة المستقبل.
8. أن يدرك أن مهنة التعليم تتطلب كفايات معرفية وأدائية، ومهارات خاصة، يجب أن يسعى إليها، ويتمكن منها بالبحث والاستيعاب بالممارسة والمران، وأن يدرك أن هذه الكفايات تتطور تبعاً لتطور أهداف التعليم وما تتوصل إليه الدراسات والبحوث.
9. أن يدرك أنه لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، وأن المتعلم أصبح بوسعه الحصول على المعلومة من مصادر متعددة لا سيما شبكة المعلوماتية الأمر الذي يقتضي امتلاك المعلم خبرة ودراية واسعة للتعامل مع تقنيات الاتصال والتواصل الحديثة.
10. أن يدرك أن مشاركة الطالب في الدرس، وتفاعله فيه يعد عنصراً أساسياً في نجاح التعليم لذلك عليه أن يوفر كل الفرص الممكنة لمشاركة الطالب في الدرس، وعليه أن يمكن الطالب من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعلومة بالبحث الذاتي، والتقصي والتواصل والاتصال مع الآخرين.
11. أن يدرك أن من واجبات المعلم الكشف عن مواهب المتعلمين، وقدراتهم وميولهم، ورغباتهم.
12. أن يعمل كل ما في وسعه من أجل تمكين المتعلمين من الوصول إلى مصادر المعرفة وتحصيلها بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والكلفة.
13. أن يدرك أن طبيعة عمله إنسانية تقتضي المرونة والرحمة واحترام الآخرين وتقديرهم.
14. أن يدرك أن عمله يقتضي الصدق مع النفس أولاً والآخرين ثانياً، والإخلاص والجد والمثابرة التي لا ينتظر منها سوى النجاح في أداء رسالته وبلوغ أهدافها.
15. أن يؤمن بأنه يؤدي رسالة يقدسها في نفسه، ويعتز بها، ويرغب في أدائها.
16. أن يتحلى بالصفات التي تجعله محبوباً، وموضع تقدير واحترام من طلبته والعاملين معه في عملية تنفيذ المنهج ومن هذه الصفات:
    - التعاون إلى أقصى حد مع الأطراف التي يتعامل معها لا سيما الطلبة.
    - حسن الخلق وحضور البديهة والحرص على توفير مناخ تربوي ونفسي مريح في قاعة الدرس.
    - الرأفة والرحمة بالطلبة إلى الحد الذي يجعلهم يشعرون بأنه صديق حميم حريص على مصالحهم.

- توفير عوامل الإثارة والتشويق في التدريس.
- معرفة واسعة بالمواد التي يدرسها وما يطرأ عليها من تطور.
- إشراك الجميع في فعاليات الدرس بطريقة تتسم بالعدالة.
- إظهار الاهتمام بجميع الطلبة وتقديم العون لمن يحتاج إليه.
- قوة الشخصية وحسن السلوك والمظهر.
- تقبل أسئلة الطلبة وتشجيعهم على طرح تساؤلاتهم، والسماح لهم بالمناقشة.
- عدم مطالبة الطلبة بما يقع خارج حدود طاقاتهم.
- الاتزان الانفعالي والنزاهة والأمانة في التعامل مع الجميع.
- العدل في التعامل مع الطلبة لا سيما في وضع الدرجات.
- الصدق في القول والعمل وخلو الصدر من الأضغان.
- سمو الأخلاق وتقوى الله.
- حسن القيادة ومجافات الغضب والانفعال.
- الحماس والاندفاع للعمل.
- التطابق بين الأقوال والأفعال.

17. متابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصه وما توصلت إليه الدراسات والبحوث.
18. أن يكون ماهراً في التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة.
19. أن ينظر إلى المتعلم على أنه محور العملية التعليمية.
20. أن يهتم بالتغذية الراجعة، وأساليب التقويم ويسخر نتائجها لخدمة العملية التعليمية.
21. أن يحرص على تنظيم البيئة التعليمية، وتنظيم المادة تنظيماً منطقياً متدرجاً.
22. أن يعمل على تشخيص المشكلات، والصعوبات ونقاط الضعف التي يعاني منها المنهج والطلبة ويضع المعالجات اللازمة لها.
23. أن يحسن إدارة الصف واستثمار وقت الدرس.
24. أن يجعل التعلم الجديد ذا معنى يتأسس على التعلم السابق بتحديد مستوى التعلم السابق والبناء عليه.
25. أن يحسن التخطيط لتنفيذ المنهج بنوعيه التخطيط السنوي والتخطيط اليومي.

العوامل المؤثرة في قدرة المعلم على تنفيذ المنهج

هناك الكثير من العوامل التي من شأنها التأثير في قدرة المعلم على تنفيذ المنهج

من أبرزها.

- الكفايات المعرفية التي يتمتع بها المعلم في مجال المادة التي يدرسها.
- الكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم اللازمة لأداء أدوراه في مهنة التدريس.
- معرفته الأدوار التي يجب عليه أداؤها، وحدود مسؤولياته في تنفيذ المنهج.
- إيمانه بمهنته وقناعته بالمنهج والفلسفة التي بني عليها.
- مشاركته في تصميم المنهج واختيار محتواه.
- التسهيلات الإدارية التي تقدمها المدرسة للمعلم.
- الإمكانيات المتوافرة لتنفيذ المنهج.
- مستوى التدريب الذي يتلقاه المعلم على تنفيذ المنهج.
- مستوى تعاون المشرف التربوي وإدارة التعليم مع المدرس.
- مستوى التنسيق القائم بين المعلم والأطراف الأخرى حول عملية تنفيذ المنهج.
- مستوى اندفاع الطلبة ومشاركتهم في تنفيذ المنهج.
- مستوى فعالية الطرائق المستخدمة في تنفيذ المنهج.
- مرونة جدول الدروس وتنظيم اليوم الدراسي.
- طبيعة المتعلمين وخصائصهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية ومستوى قناعتهم بالمنهج.

المبادئ العامة التي يجب مراعاتها لتنفيذ المنهج

هناك جملة مبادئ عامة يجب أن تراعيها لتنفيذ المنهج من أبزرها:

1. توزيع المسؤوليات بين المشاركين في تنفيذ المنهج بشكل واضح ومحدد يجعل كل طرف عارفاً دوره وما يجب عليه في عملية التنفيذ.
2. التدريب الكافي. يجب أن تتلقى الأطراف المشاركة لا سيما المعلم والمشرف والإدارة المدرسية تدريباً كافياً على كيفية تنفيذ المنهج ووضعه موضع التطبيق الفعلي.
3. التزام المعلمين والمدراء والمشرفين بالمنهج وعملية تنفيذه والسعي إلى تحقيق أهدافه.
4. إعداد المواد المنهجية اللازمة للتنفيذ من كتب مدرسية وأدلتها ووسائل تعليمية، وأجهزة تقنية.
5. توفير البيئة المدرسية المادية اللازمة لتنفيذ المنهج.
6. تـوفير البيئـة النفسـية اللازمـة لتنفيـذ المـنهج عـلى مسـتوى العلاقـة بـين جميـع المشـتركين

في عملية التنفيذ.

7. توفير الميزانية المالية اللازمة لتنفيذ المنهج.
8. إصدار اللوائح والتشريعات والتعليمات والنظم اللازمة لتنفيذ المنهج.
9. استخدام نظام تقويم مستمر يرافق عملية التنفيذ بجميع مراحلها وأداء المشاركين ويوفر تغذية راجعة في أثناء التنفيذ والاستفادة من نتائجها في تعديل الإجراءات والممارسات التي تظهر النتائج أن بها حاجة إلى تعديل.

الاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم عليها عملية تنفيذ المنهج

أشار مرعي والحيلة(2000) إلى أن هناك اتجاهات تربوية حديثة تتأسس عليها عملية تنفيذ المنهج بشكل عام هي:

1. التشديد على القضايا والمشكلات المعاصرة والأحداث الجارية ويصلح هذا الاتجاه مع مناهج المواد مفتوحة النهاية غير المقيدة.
2. اعتبار الأنشطة والمواد الساندة والمشروعات التعاونية التي يقدمها المنهج من بين الأساسيات وليس الكماليات في المنهج.
3. ممارسة الطالب جميع الأنشطة بنفسه من دون أن تقيد بوقت محدد وهذا يعني أن هذا الاتجاه يؤكد الممارسة الفردية، ويجعل دور المعلم منحصراً في التوجيه والإرشاد.
4. اعتبار العلاقات الزمانية والمكانية من المفاهيم الأساسية وهذا يقتضي أن يتم تعليم محتوى المنهج في مسرحه المكاني، وفي إطاره الزماني.
5. التعامل مع كل مجال من مجالات المعرفة بطريقة البحث والتفكير الخاصة به ففي العلوم الطبيعية تستخدم الطريقة العلمية، وفي الإنسانيات الطريقة الفلسفية، وفي الرياضيات الطريقة المنطقية الرياضية، وفي التاريخ الطريقة التاريخية وهكذا.

وهناك اعتبارات خاصة بتنفيذ كل مادة من المواد الدراسية فللتربية الإسلامية اعتبارات وأسس خاصة وللغة العربية اعتبارات خاصة وللعلوم والفيزياء اعتبارات خاصة وهكذا لكل مادة اعتبارات خاصة يجب أن يتأسس عليها تنفيذ المنهج. فعلى سبيل المثال تنفيذ منهج اللغة العربية يقتضي مراعاة الأسس الآتية:

- أن تكون اللغة وحدة مترابطة وليست فروعاً مستقلة عن بعضها.
- أن يتم الربط بين اللغة العربية والمواد الأخرى.
- أن يتم الربط بين اللغة والنصوص القرآنية.

- أن يتم التشديد على الجانب الوظيفي في تعليم اللغة.
- أن تكون هناك موازنة بين تعليم مهارات اللغة. وهكذا.

فعّالية الطالب في تنفيذ المنهج

يعد الطالب في المنهج الحديث محور العملية التعليمية التي يراد منها تأهيله معرفياً وجسمياً ووجدانياً لمواكبة ما يحصل من تطور في الحياة والتكيف لمواجهة متطلباتها وعلى هذا الأساس فإنه يعد من الأطراف المهمة في عملية تنفيذ المنهج بوصفه المستهدف والغاية التي يسعى إليها المنهج لذلك فإن فعاليته في تنفيذ المنهج تعني:

1. اندفاعه ورغبته في التعلم لا لأغراض النجاح فقط إنما ليتزود بالكفايات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي تمكنه من التعامل مع مفردات الحياة، وتوفر له فرص النجاح فيما يمتهن بعد تخرجه من المدرسة.
2. قيام الطالب بدور المكتشف الذي يعتمد على نفسه في الوصول إلى المعلومة.
3. تعلم الطالب بالممارسة والتجريب، وهذا يعني أن تكون لدى الطالب رغبة واندفاع كبير للتعلم عن طريق إجراء التجارب واكتشاف الحقائق عن طريقها.
4. اهتمام الطالب بالبحث العلمي القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين.
5. قدرة الطالب على المناقشة والحوار الهادف والتفاعل الإيجابي مع زملائه الطلبة.
6. قدرة الطالب على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد.

وإذا ما توافر ذلك في الطلبة فإنه بالتأكيد سيكون سبباً من أسباب نجاح عملية تنفيذ المنهج، وعلينا أن ندرك أن هذه المواصفات تتأثر إلى حد كبير بدرجة رضا الطلبة عن المنهج وإيمانهم بأهميته وفائدته لهم.

فعّالية طرائق التدريس في تنفيذ المنهج

مرّ القول أن عملية التنفيذ تتضمن الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المشاركون في تنفيذ المنهج التي تنقل المنهج من طور التصميم إلى طور التطبيق. ومن بين تلك الإجراءات والممارسات طرائق التدريس والأساليب التي يقوم بها المعلمون في عملية تنفيذ المنهج.

إن طرائق التدريس والأساليب التي تتبع في تنفيذ المنهج من المعلم تختلف باختلاف الأهداف والتصميم الذي تم اعتماده في تقديم المنهج وإن فعّالية هذه الطرائق تختلف تبعاً لاختلاف التصميمات، والأهداف والظروف والإمكانيات المتاحة ونوع

المادة، والموضوع، وطبيعة المؤسسة التعليمية، فهناك طرائق تكون ذات فاعلية كبيرة في تصميمات معينة من المنهاج فيما لا تصلح مع تصميمات أخرى.

والفعّالية تعني القدرة على إحداث الأثر المطلوب، وفعّالية الطريقة تقاس بما تحدثه من أثر على طريق تحقيق أهداف التدريس. والتدريس الفاعل هو التدريس القادر على تحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر عن طريق زيادة فاعلية المتعلم في التعلم، وزيادة التفاعل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية؛ فهو يزيد من فاعلية المتعلم في المواقف التعليمية، ويرفع من قدرته على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعّالة في مواجهة ما يعترضه. وقد أشار أندرسون إلى أن التدريس الفعال يتسم بالآتي:

- وضوح الشرح.
- التشديد على وظيفية التعليم.
- الاستفادة من الأنشطة المستمدة من الواقع.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعّالة في عملية التعلم.
- التنبه على احتياجات الطلبة وما يحرزون من تقدم.
- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.
- تغطية الأهداف التعليمية التي تم تحديدها بشكل كامل.
- الاستعانة بأسلوب الأسئلة في الحصة بقصد الإثارة والتقويم التكويني.
- استثمار الخبرات السابقة والتأسيس عليها في التعلم الجديد.
- اختصار الوقت والجهد المبذول في تحقيق أهداف التعليم.
- تنويع طرائق التدريس تبعاً لنوع المحتوى وأهداف التعليم ومتغيرات الموقف التعليمي.

عمليات تنفيذ المنهج

إن عملية تنفيذ المنهج تتضمن أكثر من عملية ينبغي القيام بها وهي:

- عملية مسح العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج.
- عملية تهيئة العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج.
- عملية تنفيذ المنهج ومراقبة التنفيذ.

ولكل من هذه العمليات إجراءات ينبغي اتخاذها من الجهات المنفذة فيما يأتي بيانها:

أولا: مسح العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج.

مرّ القول إن هناك أربع مجموعات من العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج هي:

1. العوامل البشرية.
2. العوامل التربوية.
3. العوامل المادية.
4. العوامل النفسية.

لذلك ينبغي القيام بعملية مسح للسائد من هذه العوامل في البيئات التي يراد تنفيذ المنهج فيها، وجمع المعلومات عنها لغرض تحليل هذه المعلومات ومعرفة ما إذا كانت هناك حاجة إلى إجراء تعديلات أو تطوير فيها لكي تستجيب لمتطلبات تنفيذ المنهج وتصميمه وينبغي أن تشمل عملية المسح ما يأتي:

1. **في مجال العوامل البشرية يجري مسح:**

- المشرفين التربويين ومؤهلاتهم وخلفياتهم ومعرفة اتجاهاتهم نحو المنهج المراد تطبيقه ومستوى إيمانهم به ودرايتهم بمستلزمات تنفيذه.
- مديري المدارس ومؤهلاتهم وإيمانهم بالمنهج، وقدرتهم على اتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لتنفيذ المنهج.
- معلمي المنهج ومؤهلاتهم، وما تلقوه من تدريب على تنفيذ المنهج، ومستوى قناعتهم بالمنهج وقدراتهم على تنفيذه.
- الطلبة وخلفياتهم ، وخصائصهم، ومستوى رضاهم عن المنهج، ورغبتهم في دراسته ومعرفتهم أهدافه.
- أولياء الأمور، وخلفياتهم، ومستوى تأييدهم للمنهج.
- المساندين من عمال وموظفين ممن لهم دور في تنفيذ المنهج لمعرفة آرائهم حول المنهج الجديد.
- مسح آراء المعارضين من العناصر المذكورة ومعرفة أسباب المعارضة إن وجدت لغرض معالجتها.

2. **في مجال العوامل التربوية يجري مسح:**

- النظم الإدارية السائدة والاستراتيجيات الإدارية المعتمدة في المدارس المعنية.
- مسح التقنيات والوسائل والأجهزة المتوافرة ومعرفة مدى صلتها بالمنهج الذي يراد تنفيذه ومدى كفايتها وما تحتاج إليه من تطوير.

3. **في مجال العوامل المادية يجري مسح:**

- البنايات المدرسية ومواقعها.
- سعة البناية وملاءمتها.
- قاعات الدراسة وسعتها.
- المختبرات المدرسية وتجهيزاتها.
- المكتبة المدرسية ومصادرها.
- الأثاث المدرسية وصلاحيتها.
- الحديقة المدرسية وتنظيمها.
- ساحات الألعاب وتصميمها.
- عناصر السلامة والأمان في الأبنية المدرسية.
- مدى ملاءمة هذه العوامل لمتطلبات تنفيذ المنهج.
- ميزانية المدرسة وكفايتها، والخدمات المدرسية المقدمة.
- التشريعات المعمول بها وعدم تقاطعها مع مستلزمات تنفيذ المنهج.

4. **في مجال العوامل النفسية يجري مسح:**

أ- العلاقات الاجتماعية السائدة بين:

- المدرسين.
- المدرسين وأولياء أمور الطلبة.
- المدرسين والطلبة.
- الإدارة والطلبة.
- المدرسين والمشرفين.
- الإدارة والمشرفين.
- المدرسة وإدارة التعليم.
- المدرسة والمجتمع.

ب- البيئة النفسية السائدة من حيث:

- المناخ النفسي السائد في البيئة المدرسية.
- المناخ النفسي السائد في قاعة الدرس.
- المناخ النفسي السائد في البيئة المحلية والاجتماعية.

ثانيا: تهيئة العوامل المؤثرة في المنهج لأغراض التنفيذ.

بعد إجراء عملية المسح التي مرّ ذكرها وجمع البيانات المطلوبة يجري تحليل البيانات وفي ضوء النتائج تجري العملية الثانية من عمليات تنفيذ المنهج وهي تهيئة العناصر اللازمة للتنفيذ التي يتم فيها ما يأتي:

1. اختيار المشرفين الملائمين لمتابعة تنفيذ المنهج وإلحاقهم بدورات تدريبية يتعرفون فيها ما يراد منهم في عملية التنفيذ.
2. إدخال مديري المدارس في دورات تدريبية حول كيفية التعامل مع متطلبات تنفيذ المنهج والالتزام بعملية التنفيذ.
3. إدخال المدرسين المعنيين بتنفيذ المنهج في دورات تأهيل للتعامل مع المنهج وكيفية تطبيقه، وتبصيرهم بطرائق التدريس الملائمة لتنفيذه.
4. إشراك المساندين من موظفي المختبرات والوسائل التقنية في دورات تأهيل للتعامل مع متطلبات المنهج.
5. إلقاء محاضرات على المشاركين حول فلسفة المنهج الجديد وأهدافه وفوائده.
6. الاتصال بالمؤثرين من أولياء الأمور وإطلاعهم على فلسفة المنهج ومنافعه والحاجة إليه لضمان تأييدهم للمنهج، والدفاع عنه أمام المعارضين.
7. الاتصال بالمعارضين والتحاور معهم حول إيجابيات المنهج الجديد وإقناعهم بفائدته للتخلي عن معارضتهم له.
8. إصدار التشريعات اللازمة لتنفيذ المنهج.
9. رصد الميزانية اللازمة لتنفيذ المنهج.
10. تهيئة القاعات الدراسية اللازمة وتجهيزاتها بما يلزم من أثاث وتجهيزات.
11. تهيئة المختبرات والمكتبات وتزويدها بما يلزم من تجهيزات ومصادر.
12. تهيئة البيئة النفسية الملائمة في المدرسة والبيئة المحلية التي يطبق فيها المنهج.
13. توزيع المسؤوليات بين المشاركين بشكل محدد بحيث يعرف كل طرف واجباته بالتحديد في عملية تنفيذ المنهج.
14. تعريف الطلبة بأهداف المنهج الجديد وما متوقع منهم في عملية تنفيذه وإثارة دافعيتهم للتعامل معه ودراسته.
15. وضع آلية للتنسيق بين جميع الأطراف المشاركة في تنفيذ المنهج.

ثالثاً: عملية التنفيذ

بعد عملية المسح والتهيئة والتحضير تأتي مرحلة التنفيذ التي هي وضع المنهج في موضع التطبيق الفعلي في المدارس المعنية ، أو تعميم المنهج في هذه العملية يقوم كل من المشاركين بدوره وتحمل مسؤولياته المنصوص عليها وذلك كما يأتي:

1. إدارة التعليم تتولى إصدار التعليمات اللازمة لعملية التنفيذ والإيعاز إلى كل طرف بتحمل مسؤوليته وأداء دوره.
2. المشرفون يقومون بإعداد بطاقات تقويم أداء المدرسين وإدارات المدارس ويطلعون المدرسين والإدارات على معايير التقويم، ويقومون بزيارات ميدانية توجيهية للمدرسين والإدارات ويمكنهم إلقاء محاضرات أو تصميم دروس نموذجية تطبيقية لتبصير المدرسين بما يجب أن تكون عليه طريقة تنفيذ المنهج.
3. مديرو المدارس يقومون بعقد جلسات لمجالس المدرسين للتذكير بما يجب اتباعه لتنفيذ المنهج، وعقد لقاءات مع أولياء الأمور لضمان تعاونهم مع المدرسة في عملية التنفيذ، والقيام بزيارات للمدرسين في قاعات الدروس لمتابعة أداء المدرسين.
4. المدرسون يقومون بوضع الخطط السنوية والفصلية واليومية اللازمة لتنفيذ المنهج، واختيار الطرائق الملائمة، وأساليب التقويم التي تستجيب لمتطلبات تنفيذ المنهج، ويقومون أيضاً بالتزاور فيما بينهم ليستفيد بعضهم من البعض الآخر في التعامل مع المنهج.
5. الموظفون المساندون والمقصود بهم موظفو المختبرات والمكتبات، والتقنيات والوسائل التعليمية، ويقومون بتهيئة ما مطلوب منهم وإبداء كل ما يمكن من مساعدة في عملية تنفيذ المنهج.

إن عملية التنفيذ تقتضي عملية متابعة وتقويم مستمرة لأداء كل طرف من الأطراف المشاركة في عملية التنفيذ إذ ينبغي أن يكون هناك تقويم لأداء كل من:

- مدير المدرسة من المشرفين.
- المدرسين من إدارة المدرسة والمشرفين.
- المشرفين من إدارة التعليم.
- الموظفين المساندين من المشرفين.

— الطلبة من المدرسين.

ولما كان تحصيل الطلبة يعكس مخرجات المنهج لذلك ينبغي على المدرسين الاهتمام بعملية تقويم تحصيل الطلبة والحرص على أن تكون عملية التقويم:

أ- شاملة وهادفة.

ب- مستمرة.

ج- موضوعية.

د- إنسانية.

وأن تكون أدوات التقويم وأساليبه:

- صادقة.
- ثابتة.
- متنوعة.
- سهلة التطبيق.
- قليلة التكاليف.
- تلائم المتعلمين.



المناهج الحديثة وطرائق التدريس

الفصل السادس

تقويم المنهج

تقويم المنهج

تمهيد :

بعد أن تحدثنا عن تصميم المنهج وتنفيذه تأتي العملية الثالثة من عمليات المنهج وهي التقويم، إن أهمية هذه العملية تتجلى فيما توفره من معلومات حول فعّالية عناصر المنهج وتصميمه وإجراءات تنفيذه في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

إن عملية التقويم عملية مستمرة تتداخل مع جميع عمليات المنهج فهي تبدأ مع عملية التخطيط واختيار الأهداف والمحتوى والأنشطة، ومستلزمات عملية التنفيذ، وإجراءاتها وفي ضوء نتائجها يتم اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التطوير، وإصدار الأحكام حول فعّالية كل عملية من عمليات المنهج.

وقد عرفت عملية التقويم في المنهج بأنها: عملية تحديد قيمة المنهج لغرض تحديد مسار تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، وتوجيه عناصره، وأسسه نحو تحقيق أهدافه على وفق معايير محددة وهذا يعني أن لعملية تقويم المنهج بعدين:

البعد الأول: التقويم الداخلي وهو ما يتضمن تقويم فعّالية عناصر المنهج، أو مكوناته.

البعد الثاني: التقويم الخارجي وهو ما يتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلم (مخرجات المنهج) بالمستوى المخطط له الذي كان ينبغي الوصول إليه.

إن عملية التقويم تستند إلى عملية جمع المعلومات التي بموجبها تتخذ القرارات وعملية جمع المعلومات أو البيانات التي يؤسس عليها التقويم هي ما يطلق عليه القياس. فالتقويم عملية تستند إلى القياس وتعتمد عليه وعلى هذا الأساس فإنها تتضمن:

- جمع المعلومات ووصف البيانات.
- إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم التقويم قد تطور بفعل ما ظهر من نظريات تربوية حديثة ونظرتها إلى المنهج وعملية التقويم نفسها والدور المتوقع أن تؤديه في مجال المنهج فضلاً عن التقدم التقني في مجال أدوات القياس الذي يقوم عليه التقويم، لذلك نجد:

أ- أن سكمان عرف التقويم بأنه: النتائج التي يتم تحصيلها من بعض الفعاليات المصممة لتحقيق أهداف ذوات قيمة. وبذلك فإنه يشدد على تحديد أهداف المنهج قبل كل شيء باعتبارها الخطوة الأساسية التي تتأسس عليها الخطوات الأخرى لذلك اعتمد المعايير الآتية للحكم على مدى نجاح المنهج، أو فشله.

1. الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف.
2. مستوى النتائج المتحصل عليها عن طريق تنفيذ المنهج.
3. مستوى التواؤم بين نسبة النتائج المتحققة ومجموع الفعّاليات المطلوبة.
4. مستوى الفعّالية الذي يعني نسبة المخرجات إلى المداخلات.

ب- أن الكن عرف التقويم بأنه: العملية التي فيها تنتقى المعلومات الملائمة، وتحلل لغرض تهيئة البيانات اللازمة لاتخاذ القرارات واختيار البديل الملائم من بين مجموعة من البدائل وعلى أساس هذا المفهوم فهو يفترض:

- أن التقويم عملية جمع المعلومات.
- أن المعلومات التي يتم جمعها تستخدم لاتخاذ القرار حول البديل المناسب.
- أن المعلومات يجب أن تقدم لمتخذي القرارات بشكل يساعدهم على اتخاذ القرار الصحيح ولا يقودهم إلى الخطأ.
- أن الأنواع المختلفة من القرارات تتطلب أنواعاً مختلفة من إجراءات التقويم.

ج- أن تابا Taba ترى أن التقويم عملية شاملة تتضمن:

- تحديد الأهداف السلوكية المنهجية.
- تطوير وسائل القياس لتناسب نواتج التعلم.
- استخدام الأساليب الملائمة لتلخيص البيانات الناجمة عن القياس وتفسيرها.
- استعمال البيانات ونتائج التقويم لتحسين المنهج.

د- أن بروفس يعرف التقويم بأنه عملية مقارنة الظاهرة المنهجية أياً كان مجالها بمعايير موضوعة يتقرر في ضوئها مصير المنهج، فأما أن يحسّن بالتعديل والتنقيح، أو يصان ويستمر، أو يلغى من التربية المدرسية بشكل نهائي، ويصار إلى غيره، أو يصار في حالات أخرى إلى تعديل المعايير المقترحة لقياسه وتقويمه (الشمري والدليمي،2003).

شروط تقويم المنهج

لكي تكون عملية تقويم المنهج ناجحة هناك شروط يجب أن تتوافر لعملية التقويم يمكن إيجازها بالآتي:

1. التخطيط: إن عملية التقويم يجب أن تكون قائمة على التخطيط المنظم الذي يستند إلى أسس علمية محددة واضحة.
2. أن تكون عملية هادفة وأن تكون أهدافها واضحة في ذهن المقوّم.
3. أن تكون أدواتها وأساليبها محددة مسبقاً، ولا يجوز أن تكون عملية ارتجالية.
4. الاستمرارية: وتعني أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة مصاحبة لجميع عمليات المنهج بدءاً من التخطيط فالتنفيذ فالتقويم ثم التطوير، ولا تقتصر على عملية من دون العمليات الأخرى.
5. الشمول: ويعني أن تكون عملية التقويم عملية شاملة لجميع عناصر المنهج بما فيها الأهداف، والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.
6. أن تكون عملية التقويم ممكنة التطبيق سهلة التكاليف.
7. أن تكون مرتبطة بأهداف المنهج.
8. أن تكون مبنية على أسس فلسفية سليمة.
9. أن تكون عملية إنسانية خالية من التعسف والتهديد.
10. أن تتسم أدواتها بالصدق والثبات والموضوعية، والشمول، والتمييز.
11. أن تكون أدواتها وأساليبها متنوعة لتتمكن من قياس جميع جوانب ما يراد تقويمه.
12. أن تكون عملية التقويم ذات جدوى.
13. أن تتسم بالمرونة لمواجهة المتغيرات.
14. أن تكون عملية التقويم وسيلة وليست غاية بحد ذاتها.
15. أن تكون دقيقة وتستند إلى بيانات مفصلة.
16. أن تراعي الضوابط الأخلاقية.

أخلاقيات التقويم

لعملية التقويم أخلاقيات ينبغي أن يتحلى بها القائم بالتقويم يمكن التعبير عنها بالآتي:

1. الدراية والخبرة في موضوع التقويم.

2. الموضوعية والابتعاد عن الذاتية.
3. احترام الآخرين والتعاون معهم.
4. الإحاطة بوسائل القياس وطرائق بنائها.
5. معرفة الأساليب والمعالجات الإحصائية اللازمة لعملية القياس والتقويم.
6. العدالة في إصدار الأحكام وتقصي جوانب القوة والضعف.
7. تقديم تقرير موضوعي مفصل عن نتائج التقويم.
8. التحلي بالصبر والقدرة على التحمل.
9. الحفاظ على سرية المعلومات التي يقدمها المشاركون في عملية التقويم.
10. تعريف المشاركين في عملية التقويم بأهداف التقويم.

أنواع التقويم

تختلف أنواع التقويم باختلاف التصنيفات والأسس التي تقوم عليها تلك التصنيفات إذ إن هناك أكثر من تصنيف لأنواع التقويم منها:

1. **تصنيف التقويم على أساس وقت إجرائه.**

يصنف التقويم على أساس توقيتاته إلى:

أ- **التقويم المبدئي Initial Evaluation.**

يجري هذا النوع من التقويم قبل البدء بتنفيذ المنهج، وأحياناًً عملية التخطيط، والغرض من هذا التقويم معرفة المدخل أو المستوى الذي يبدأ منه المنهج بجمع المعلومات عن الوضع قبل إجراء أية عملية وذلك لأخذ الواقع الكائن بعين الاعتبار في العمليات اللاحقة. ويطلق على هذا النوع التقويم القبلي أو التمهيدي ويترتب على نتائج هذا النوع من التقويم ما يأتي:

- تحديد المستوى المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلمين قبل البدء بتطبيق المنهج وتحديد مستوى الكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية التي يمتلكها المتعلمون في الوضع الكائن قبل التطبيق لغرض التأسيس عليها والانطلاق منها.
- تحديد الأوضاع التي سيطبق فيها المنهج من حيث الإمكانيات المتاحة، والمناخات السائدة، ومستوى تأهيل المشاركين في عملية تنفيذ المنهج.

ب- **التقويم التكويني أو البنائي Formative Evaluation.**

هو التقويم الذي يجري في أثناء عملية التنفيذ أو التطبيق ويكون الغرض منه

توفير تغذية راجعة للمشاركين في عملية التنفيذ عن طريق الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل، وإعادة توجيه مساره وتطويره، أو تحسينه، وبذلك فإن التقويم التكويني الذي يطلق عليه أحياناً التقويم التطويري يقدم معلومات مهمة للمخططين والمنفذين حول كيفية تطوير المنهج وتحسين برامج التعليم بشكل مستمر، وعلى هذا الأساس فإن هذا النوع من التقويم يعد أمراً مهماً في توجيه عملية التقويم نفسها لأنه يوفر تغذية راجعة تجعل عملية تطوير المنهج عملية مرنة مفتوحة ممكنة مخططاً لها.

إن هذا النوع من التقويم في عملية تقويم المنهج يشدد على ما أحرزه المستهدفون في المنهج من تقدم وما أخفقوا فيه ومستوى نجاح كل طرف مشارك في تنفيذ المنهج بأداء الأدوار الموكلة إليه وتحديد جوانب القصور لغرض معالجتها وتلافي آثارها السلبية وعدم السماح لها بالاستمرار مع عملية التنفيذ حتى نهايتها، وهذا يعني أن هذا النوع من التقويم يسعى إلى تصحيح الأخطاء وجوانب القصور واقتراح السبل الناجحة لمعالجة أي قصور في العمليات التعليمية والتربوية المتصلة بالمنهج.

ج- التقويم الختامي أو النهائي Final Evaluation.

يجري هذا النوع من التقويم في نهاية تنفيذ المنهج أو التعامل معه، أو في ختام البرنامج التعليمي ويكون الغرض منه تقدير أثر المنهج، أو البرنامج وتقديم حكم نهائي على النتائج التي تحققت بعد تطبيق المنهج أو البرنامج، لذلك فإن هذا النوع من التقويم يشدد على النواتج الختامية ويرمي إلى معرفة مدى قدرة البرنامج أو المنهج على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، فهو يهتم بالتقويم الإجمالي لجودة المنهج من خلال تحديد المستوى الذي به تحققت أهداف المنهج، ويستفاد من نتائج هذا التقويم لأغراض تحديد المسؤولية، وإذا كان التقويم التكويني يهتم بتقويم العمليات ومراقبة تنفيذ الأنشطة فإن التقويم الختامي يهتم بتقويم النواتج وإذا كان التقويم التكويني هو تقويم ختامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج أو وحدة من وحداته فإن التقويم الختامي يجري بعد نهاية البرنامج كله ويتعلق بجميع مكوناته أو وحداته.

2. تصنيف التقويم على أساس أغراضه أو وظائفه.

يصنف التقويم على أساس الغرض منه إلى:

أ- **التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation.**

إذا كان الغرض من التقويم الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه عملية تنفيذ المنهج أو تقويمه أو تطويره أو تخطيطه فيطلق عليه التقويم التشخيصي فالتقويم التشخيصي يهدف إلى الكشف عن المشكلات والصعوبات التي يتعرض لها المشاركون في العملية التعليمية ومعرفة أسبابها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجتها والحد من آثارها السلبية في العملية التعليمية.

ب- **التقويم الانتقائي Placement Evaluation.**

التقويم الانتقائي هو التقويم الذي يكون الغرض منه انتقاء الأفضل من المدخلات والعمليات للحصول على مستوى أفضل من المخرجات كأن تجري عملية تقويم لاختيار أصحاب الكفايات العالية في التدريس، أو الإدارة أو ، الإشراف، أو أفضل مكونات المنهج فعندما يكون هذا الغرض من التقويم فهو تقويم انتقائي.

ج- **التقويم البنائي Formative Evaluation.**

التقويم البنائي هو التقويم الذي يكون الغرض منه تقديم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر المنهج وأداء المشاركين في تنفيذه وعملياته بجميع مراحلها وبيان مؤشرات القوة والضعف فيه ثم إصلاح نقاط القصور للوصول إلى المستوى المطلوب وعلى هذا الأساس فإن هذا التقويم يحقق:

- متابعة مستوى تقدم المتعلم واكتشاف نقاط الضعف لديه أولاً بأول وتقديم العلاج اللازم لها بشكل فوري.
- إثارة دافعية المتعلمين.
- ترسيخ المعلومات لدى المتعلم عن طريق مراجعة الدروس.
- تحقيق الفهم لدى المتعلمين.
- حفز المعلم على إعادة النظر في خططه وتحسينها لتحقيق نتائج أفضل، وتحسين أسلوب التدريس ووضع البرامج العلاجية.

د- **التقويم النهائي التجميعي Summative Evaluation.**

إن الغرض من التقويم التجميعي هو الحكم على مخرجات منظومة التعليم بكاملها وهو عبارة عن تجميع لكافة المؤشرات التي يمكن أن تعتمد لإصدار الحكم النهائي على جميع عناصر المنهج وعملياته أو على أحد العناصر التي تشكل منظومة

التعليم لذلك فإن هذا التقويم يستخدم للأغراض الآتية:

- تحديد مستويات المتعلمين.
- تحديد النقطة التي يمكن أن يبدأ منها المقرر الدراسي اللاحق.
- تقديم تغذية راجعة للمتعلمين وتعريفهم بمستوياتهم وقدراتهم.
- إجراء المقارنات بين نتائج الطلبة في الفصول المختلفة.
- الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية، والسياسات التربوية المتبعة ومدى فعالية المعلمين، وما تحققه المدرسة من واجبات (الحريري،2008) .

هـ- التقويم التتبعي Reformative Evaluation.

هو التقويم الذي يكون الغرض منه متابعة المتعلم بعد تخرجه لمعرفة آثار الخبرات التي قدمها المنهج للمتعلم في تعلمه اللاحق أو فعّاليته في مجال العمل، ومن خلال ذلك يتم الحكم على فعّالية المنهج، ويستعان بنتائجه في عملية تطوير المنهج، فالغرض منه إذن هو تتبع مخرجات المنهج، وتحديد مدى جودتها فعلى سبيل المثال إذا ما أردنا معرفة فعالية برامج إعداد المعلمين نقوم بمتابعة المتخرجين ونقوّم أداءهم في ميدان العمل الفعلي، وفي ضوء نتائج هذا التقويم يمكنا أن نقرر ما إذا كان برنامج الإعداد به حاجة إلى تعديل أو تحسين أو لا، ويسمى مثل هذا التقويم تقويماً تتبعياً.

3. تصنيف التقويم على أساس مكونات النظام التعليمي.

يقوم هذا التصنيف على أساس أن النظام التعليمي له مدخلاته وعملياته ومخرجاته وعلى هذا الأساس يصنف التقويم إلى:

أ- تقويم المدخلات Inputs Evaluation.

يتناول تقويم مدخلات النظام التعليمي بما فيها الأهداف، والمنهج، والمعلم، وما يتصل به والطالب وما يتصل به، والأبنية والتجهيزات والسياسة التعليمية، والتسهيلات الإدارية وكل ما يمكن أن يؤثر في عمليات النظام ومخرجاته، ويرمي إلى إصدار أحكام حول جودة المدخلات ومدى توافر المعايير المطلوبة فيها.

ب- تقويم العمليات Processes Evaluation.

يتناول هذا النوع من التقويم عمليات تنفيذ النظام التعليمي بما فيها استراتيجيات التدريس والطرائق والأساليب والأنشطة التي تمارس من جميع المنفذين، ويرمي هذا التقويم إلى إصدار أحكام حول جودة العمليات ومدى كفايتها وترابطها مع بعضها وتفاعلها مع المدخلات

وتأثيرها في جودة المخرجات فضلاً عن تحديد الصعوبات التي تواجه هذه العمليات من أجل معالجتها وتجنب الآثار السلبية لها.

ج- تقويم المخرجات Outputs Evaluation

يتناول هذا النوع من التقويم نواتج النظام التعليمي بما فيها تحصيل الطلبة، ومستوى تحقق الأهداف التي يسعى النظام التعليمي للوصول إليها، ويرمي إلى إصدار أحكام حول جودة المخرجات ومدى كفاية النظام التعليمي في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومعرفة ما إذا كان هذا النظام به حاجة على تعديل أو تطوير لتلافي جوانب القصور فيه بعد تحليلها وتحديد أسبابها.

وهناك تصنيفات أخرى للتقويم لا نرى ضرورة لعرضها كالتصنيف على أساس العامل الزمني، والتصنيف على أساس المجالات التي يجري فيها التقويم.

مجالات التقويم في المنهج.

مرّ القول إن هناك نوعين من التقويم للمنهج.

الأول: التقويم الداخلي الذي يشمل عناصر المنهج.

الثاني: التقويم الخارجي الذي يشمل كفاءة المنهج بشكل عام.

ولكل من هذين النوعين أساليبه ومجالاته وذلك كما يأتي:

التقويم الداخلي: ويشمل:

أ- **تقويم الأهداف (أهداف المنهج)** من حيث:

- درجة وضوحها.
- دقة صياغتها.
- ملاءمتها مستوى قدرات الطلبة واستعدادا تهم، وخصائص نموهم.
- شمولها ومراعاتها الموازنة بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.
- صلتها بحاجات المتعلمين والمجتمع.
- واقعيتها وإمكانية تحقيقها.
- انسجامها والاتجاهات التربوية الحديثة والفلسفة التي يقوم عليها المنهج.

ب- **تقويم المحتوى والخبرات من حيث:**

- صدق المحتوى.
- ارتباطه بالأهداف المحددة.

- حداثته ودقته العلمية.
- موازنته بين الشمول والعمق.
- موازنته بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة.
- مراعاته لحاجات المتعلمين وميولهم وخصائص نموهم والفروق الفردية بينهم.
- مراعاته مبدأ الاستمرارية والتكامل.
- إسهامه في تنمية أنماط التفكير لدى الطلبة.
- تنوعه وتعدد مصادر التعلم.
- ارتباطه باهتمامات المتعلمين والمجتمع.
- ملاءمته الوقت المتاح للتنفيذ.
- توافر مستلزمات تعليمه البشرية والمادية.

ج- تقويم تنظيم المحتوى وترتيبه من حيث:

- الموازنة بين الترتيب المنطقي و السايكولوجي.
- مراعاته مبدأ تراكم المعرفة.
- مراعاته مبدأ الاستمرارية.
- مراعاته الأساس الهرمي في تدرج الأفكار والتطور الفكري للطلبة.
- إشراك أكثر من حاسة في التعلم.

د- تقويم استراتيجيات التدريس وطرائقه من حيث:

- حداثتها.
- فعّاليتها في تحقيق الأهداف.
- فعّاليتها في اختصار الجهد والوقت.
- تنوعها ومراعاتها الفروق الفردية.
- صلتها بأهداف التعليم وملاءمتها المحتوى.
- دورها في تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم.
- دورها في إثارة التفكير.
- فاعلية الطلبة فيها وتفاعلهم مع المدرس.

هـ- تقويم المعلم من حيث:

- مستوى إلمامه بالمادة.

- مستوى تأهيله المهني.
- كفاياته المعرفية والأدائية.
- حسن تخطيطه للتدريس.
- قدرته على تطبيق ما يخطط له.
- حدة ذكائه ودقة ملاحظته وقوة شخصيته.
- قدرته على إدارة الصف بأسلوب ديمقراطي.
- معرفته بأحدث الاتجاهات في التربية وطرائق التدريس.
- قبوله التجديد والتغيير.
- رغبته في التدريس وإيمانه بالمنهج الذي يدرسه.
- علاقته بالطلبة.
- علاقته بالإدارة والمدرسين.
- علاقته بالمجتمع وأولياء الأمور.
- التزامه بأخلاقيات مهنة التدريس.
- انشراحه ورحابة صدره وتقبله ما يطرحه الطلبة من تساؤلات.
- قدرته على توجيه الطلبة وتشجيعهم للاعتماد على أنفسهم في التعليم.
- اهتمامه بالتقويم القبلي والتكويني والختامي وتشديده على التغذية الراجعة والاستفادة من نتائج التقويم وتسخيرها لخدمة الأهداف التي يسعى إليها المنهج.

و- **تقويم المتعلم من حيث:**

- رغبته في التعلم.
- نضجه ومستوى قدراته واستعداداته.
- تفاعله وإيجابيته.
- نشاطه وحيويته.
- تعاونه مع الآخرين.
- اعتماده على نفسه في التعلم.
- قدرته على الحوار والمناقشة.
- قدرته على طرح أفكاره.
- مستويات تفكيره.

- المواهب التي يتمتع بها.
- الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها.
- علاقاته الاجتماعية.
- التزامه بالأنظمة المدرسية والاجتماعية.
- مستوى تحصيله.

ز- **تقويم الأنشطة التعليمية من حيث:**

- ملاءمتها محتوى المنهج.
- إثراؤها محتوى المنهج.
- ارتباطها بأهداف المنهج.
- شمولها وتكاملها.
- مراعاتها الفروق الفردية.
- تنوعها، واستجابتها لاهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم.

ح- **تقويم الوسائل التعليمية من حيث:**

- دقة المعلومات التي تتضمنها.
- صلتها بأهداف التعليم.
- مستوى جاذبيتها.
- مخاطبتها أكثر من حاسة من حواس المتعلم.
- ملاءمتها ظروف الموقف التعليمي وتوافر مستلزمات استعمالها.
- توافر عنصر السلامة والأمان في استعمالها.
- صلاحيتها للاستعمال ومستوى متانتها.
- حداثتها وجودة تصميمها.

ط- **تقويم أساليب التقويم من حيث:**

- صلاحية أدوات التقويم (القياس).
- صلاحية الأدوات للتطبيق.
- ارتباط التقويم بأهداف المنهج.
- مراعاة الشمول والتنوع والتكامل والاستمرار.
- توافر عناصر الصدق والثبات والموضوعية في أدوات القياس.

- قلة تكاليف التقويم.
- إمكانية تطبيق أدوات التقويم.
- سهولة تصحيح أدوات التقويم.

التقويم الخارجي.

للتقويم الخارجي أكثر من أسلوب يمكن تحديدها بالآتي:

أ- أسلوب التجريب في هذا الأسلوب يجري تجريب المنهج على مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، ثم يحسب متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة ويتم حساب الفرق بين المتوسطين وتختبر دلالة الفرق إحصائياً، وفي ضوء النتائج يتم الحكم على مدى فعّالية المنهج.

ب- تقويم المنهج في ضوء ما يحققه المتعلمون من أهداف في ضوء الدرجات التي يحصلون عليها، وعلى أساسها تقاس فعّالية المنهج فعلى سبيل المثال إذا كانت نسبة الذين حصلوا على درجة النجاح 90% فما فوق وكان أكثر من 50% من هؤلاء حصلوا على درجة 85% من الدرجة الكلية يمكن القول إن المنهج كان فعالاً.

ج- الحكم على كفاءة المنهج عن طريق الموازنة بين المدخلات والمخرجات ومستوى ملاءمة الفرق بين المدخلات والمخرجات لما تم بذله واستخدامه من مدخلات في عمليات المنهج.

أغراض التقويم.

إن الغرض الأساس لتقويم المنهج هو الحكم على مدى فعّالية المنهج بجميع عناصره مدخلاته وعملياته وجودة مخرجاته من أجل كشف نقاط القصور ومعالجتها وتطوير المنهج وتحسينه في ضوء نتائج التقويم وعلى هذا الأساس فإن هذا الغرض يندرج تحته الكثير من الأغراض الفرعية التي يمكن التعبير عنها بالآتي:

1. معرفة المستوى الذي بلغه المنفذون في تحقيق أهداف المنهج.
2. معرفة مستوى أداء كل من المنفذين للأدوار الواقعة ضمن مسؤوليته لا سيما المعلم، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي.
3. التحقق من ملاءمة المنهج من حيث المحتوى والأهداف والتنظيم لمراحل المتعلمين، واحتياجاتهم واهتماماتهم.
4. تعريف الطلبة بمستوى إنجازهم.

5. تزويد صانعي القرار بالمعلومات التي تساعدهم على اتخاذ القرار الملائم بشأن المنهج وتطويره.
6. تزويد أولياء أمور الطلبة بما حققه أبناؤهم من إنجاز.
7. معرفة جوانب القصور في تنفيذ المنهج وتحديد مجالاتها وأسبابها من أجل وضع المعالجات اللازمة.
8. تحفيز المتعلمين على مزيد من البذل والمثابرة.
9. تشخيص المشكلات والصعوبات التي يعاني منها المنفذون لا سيما الطلاب وتحديد أسبابها من أجل معالجتها.
10. الكشف عن اتجاهات الطلبة وميولهم واستعداداتهم ومستوى رضاهم عن المنهج.
11. معرفة مدى تمكن الطلبة مما درسوه وقدرتهم على تسخير ما درسوه وتوظيفه في مواجهة مواقف الحياة.
12. توجيه الطلبة نحو الأنشطة التي تلائم قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم.

وفي ضوء ما تقدم فإن التقويم يزودنا بالكثير من المعلومات المهمة التي تتعلق بالمعلم وأدائه، والمتعلم وخصائصه وأدائه، والمواد التعليمية ومحتواها وتنظيمها، فضلاً عن المعلومات التي تتصل بإدارات المدارس وجهودها والأنظمة والتعليمات وفعّاليتها. لذلك فإن عملية التقويم من عمليات المنهج الأساسية التي على نتائجها يتوقف نجاح جميع العمليات الأخرى.

مراحل التقويم.

التقويم عملية منظمة هادفة تتكون من مراحل يكمل بعضها بعضاً، ويتأسس اللاحق منها على السابق، والمراحل التي تمر بها عملية التقويم هي:

1. تحديد أهداف التقويم: لكي يكون للتقويم جدوى في مجال العمل التربوي لا بد أن يكون هادفاً لذلك فإن أول خطوة يقوم بها المقوم هي تحديد أهداف التقويم التي تتصل بأهداف المنهج وقد تتعلق بجميع مكونات المنهج أو بجانب أو عنصر من عناصر المنهج والمهم أن تحدد أهداف التقويم في ضوء ما يراد الوصول إليه وأن تكون واضحة تماماً في ذهن المقوم.
2. تحديد المصادر التي يراد جمع المعلومات عنها في ضوء ما تقتضيه أهداف التقويم.
3. تحديد نوع المعلومات التي يراد جمعها وكميتها في ضوء أهداف التقويم.

4. تحديد نوع الأداة أو الأدوات اللازمة لجمع البيانات أو المعلومات لأن الأدوات تختلف تبعاً لنوع التقويم والغرض منه فهناك:
   أ- الاختبارات ولها أنواع متعددة مقالية، وموضوعية، والموضوعية أنواع متعددة.
   ب- الملاحظة.
   ج- المقابلة.
   د- الاستبانة.
   ه- سجلات الرصد وغيرها.
5. بناء أداة أو أدوات التقويم في ضوء المعايير اللازمة لبناء كل أداة وبشكل عام يشترط توافر المعايير الآتية في أدوات التقويم:
   أ- الثبات.
   ب- الصدق.
   ج- الموضوعية.
   د- الشمول.
   ه- التمييز.
   و- سهولة التطبيق.
   ز- التدرج.
6. تطبيق الأداة في المجال الذي أعدت له واتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لتطبيق الأداة بما فيها تحديد الوقت اللازم وأخذ موافقة الأطراف المعنية، واختيار المكان الملائم وكل ما يلزم عملية التطبيق للحصول على المعلومات المطلوبة كما مخطط لها.
7. جمع البيانات التي تم تحصيلها عن طريق تطبيق الأدوات وتبويبها بطريقة تسهل تحليلها وتخدم أهداف التقويم.
8. تحليل البيانات- لأغراض الاستدلال والاستنتاج - التي تعتمد عليها عملية التقويم والاستعانة بالوسائل الإحصائية اللازمة للتعامل مع هذه البيانات.
9. تفسير البيانات التي تم جمعها وتحليلها بطريقة تحدد المتغيرات والبدائل التي تتأسس عليها عملية إصدار الأحكام.
10. إصدار الأحكام وكتابة التقرير النهائي.

11. اتخاذ القرارات اللازمة في ضوء محتوى التقرير النهائي وما يتضمنه من أحكام.
12. متابعة القرارات التي تم اتخاذها ووضعها في موضع التنفيذ لتبدأ عمليات المنهج مجدداً بمرحلة التطوير فالتنفيذ وهكذا تكون عملية مستمرة.

علماً بأن عملية التقويم نفسها تخضع لعملية تقويم لمعرفة فعّاليتها ومدى توافر معايير التقويم فيها وما قدمته لعمليات المنهج الأخرى من مقترحات أسهمت في تطوير المنهج.

نماذج تقويم المنهج.

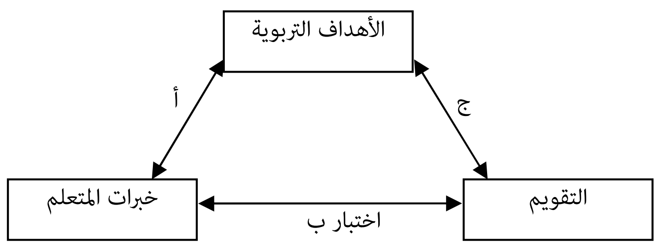
عرض المعينون بتقويم المنهج أكثر من نموذج يعبر عن خطوات تقويم المنهج نعرض منها:

1. أنموذج تايلور .

قدم تايلور 1933 أنموذجاً لتقويم المنهج يقوم على الأهداف يتكون من خمس خطوات رئيسة هي:

أ- تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها.
ب- تحويل الأهداف المحددة إلى أهداف سلوكية.
ج- بناء وسائل التقويم الملائمة وتطويرها لقياس ما تحقق.
د- جمع المعلومات وفحصها في ضوء محددات ملائمة.
ه- اتخاذ قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف التي تم تحديدها سابقاً.

والشكل الآتي يمثل هذا النموذج.



يلاحظ أن هذا النموذج يشدد على العلاقة بين التقويم والأهداف التربوية والسهم (أ) يشير إلى المطابقة بين الأهداف التربوية والخبرات المقترحة ويشير

السهم(ب) إلى الصلة بين الاختبار وخبرات المتعلم أما السهم (ج) فيشير إلى قياس مدى تحقق الأهداف في ضوء نتائج الاختبارات (الشمري، والدليمي،2003).

2. أنموذج الصانع وآخرين:

وضع الصانع مع فريق من الباحثين التربويين أنموذجاً أطلق عليه أنموذج تقويم التطوير المستمر تضمن المراحل الآتية:

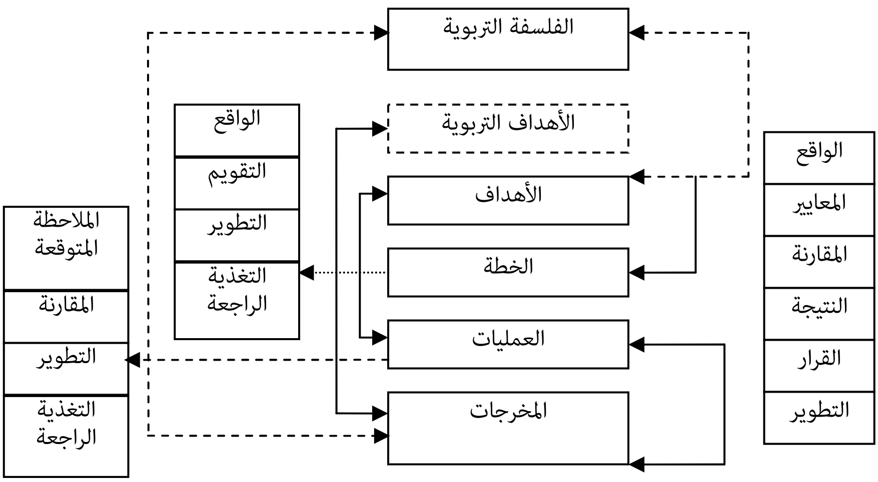
أ- مرحلة تقويم الأهداف.

ب- مرحلة تقويم الخطة.

ج- مرحلة تقويم العمليات.

د- مرحلة تقويم النواتج.

والشكل الآتي يمثل هذا النموذج.



3. أنموذج الجعفري.

في 1989 وضع الجعفري أنموذجاً لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق يقوم على مفهوم التقويم التكويني، وأبرز ما يميزه التشديد على التغذية الراجعة لكل مجال من المجالات التي يتضمنها الأنموذج الأمر الذي يسهم في تعديل عملية تنفيذ المنهج لأن التقويم التكويني يتسم بكونه عملية مستمرة مع جميع عمليات المنهج فهو يتكامل مع التخطيط والتنفيذ والتقويم ومتابعة النتائج وقد تضمن النموذج أربعة مجالات هي:

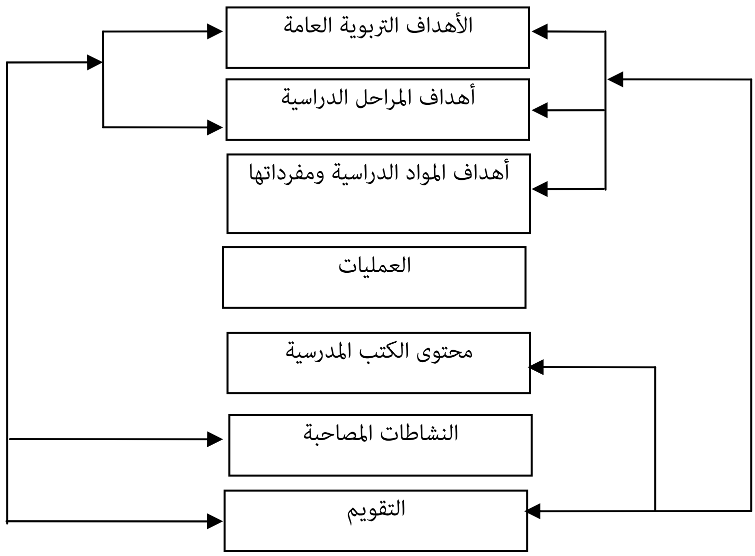
أ- مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية.

ب- مجال المواد الدراسية، ومفرداتها.

ج- مجال محتوى الكتب الدراسية.

د- مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة.

وقد تعامل مع كل مجال من هذه المجالات على نحو منفصل وكأنه قائم بذاته والشكل الآتي يمثل هذا النموذج.



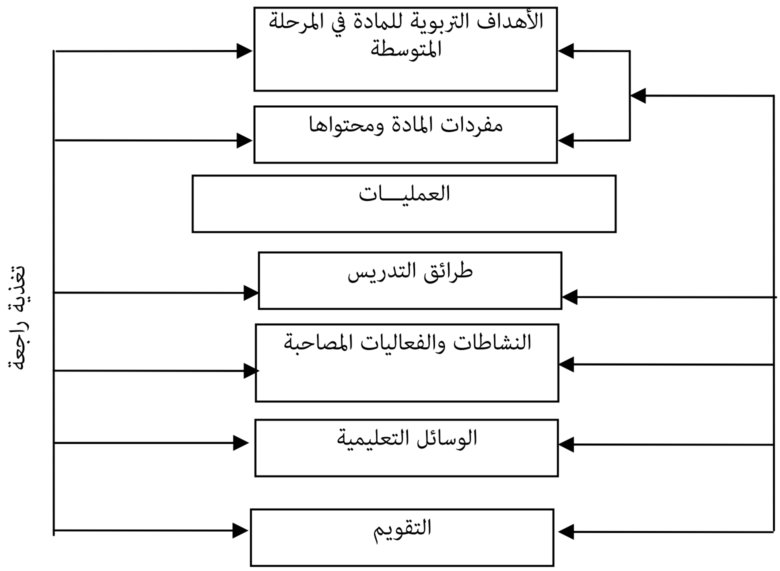
4. أنموذج الشمري:

اعتمدت الشمري 2001 أنموذجاً خاصاً لتقويم المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة في العراق يتكون من ستة مجالات على أساس أن كل مجال من هذه المجالات يكون منظومة متكاملة للتقويم، وأن هذه المجالات تتفاعل فيما بينها لتشكل الوضع النهائي لأنموذج تقويم المناهج للمرحلة المتوسطة مع إمكانية استعمال كل مجال على نحو منفرد بوصفه أنموذجاً قائماً بذاته والمجالات هي:

- الأهداف التربوية للمرحلة المتوسطة.
- مفردات المادة الدراسية ومحتواها.
- طرائق التدريس.
- النشاطات والفعاليات المصاحبة.
- الوسائل التعليمية.

– التقويم.

والشكل الآتي يمثل مجالات هذا الأنموذج.



يلاحظ أن هذا الأنموذج لا يختلف كثيراً عن أنموذج الجعفـري إلا في بعـض مجالاتـه. (الشـمري، والدليمي،2003)



المناهج الحديثة وطرائق التدريس

الفصل السابع

تطوير المنهج

تطوير المنهج

العملية الرابعة من عمليات المنهج هي عملية التطوير، وتعد عملية التطوير من لوازم المنهج في ظل عمليات التغيير والتطور التي تشهدها الحياة الإنسانية في جميع مجالاتها، لأن التربية في الأصل هي وسيلة المجتمع في إعداد أبنائه إعداداً سليماً يمكنهم من مواكبة كل المتغيرات ومواجهة الظواهر والمشكلات الجديدة، ولما كان المنهج وسيلة في تحقيق أهدافها فليس من المعقول أن يعرف الثبات والركود، لأن ثباته على حالٍ يؤدي حتماً إلى قصوره عن مواكبة متطلبات الحياة المتغيرة التي تقتضي حدوث عمليات تغيير وتطوير مستمرة في محتوى المنهج التعليمي ووسائله وأنشطته فضلاً عن أهدافه وتصميمه تبعاً لتغير الفلسفة التربوية التي يستند إليها.

ونظراً لأهمية التطوير في مناهج التعليم وجدنا من المهم أن نعرف بمفهوم التطوير وأسسه، والحاجة إليه، وخطواته، وأساليبه، ومقوماته، وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل.

مفهوم التطوير

قبل تحديد مفهوم التطوير ينبغي القول إن مفهوم التطوير يشتمل على التغيير والتحسين والتعديل ولكل من هذه المفاهيم دلالة خاصة تختلف بين مفهوم وآخر.

فالتغيير عملية تتضمن إجراء تغييرات في مكونات المنهج ولكن هذه التغييرات قد لا تعبر عن تحول نحو الأحسن فتكون تغييرات سلبية وعندئذ لا تدخل ضمن مفهوم التطوير لأن مفهوم التطوير يقتضي أن تكون التغييرات ذوات منحى إيجابي تعبر عن التحول نحو الأحسن وعلى هذا الأساس فإن التغيير اللازم للتطوير هو التغيير الإيجابي المرغوب فيه، وليس التغيير السلبي الأمر الآخر الذي ينبغي معرفته حول مفهوم التغيير هو أن التغيير قد يحدث بقصد مسبق مخطط له، وقد يحدث من دون قصد أو تخطيط بفعل عوامل خارجية تؤدي إلى التغيير وهذا ما لا يدخل ضمن التغيير الذي يندرج تحت مفهوم التطوير، بمعنى أن التغيير الذي ينطوي عليه مفهوم التطوير هو التغيير الإيجابي المرغوب فيه المخطط له الذي يحدث عن قصد مسبق. أما التحسين فهو يتضمن الدلالة عن إجراء تعديل أو تعديلات جزئية على بعض

مكونات المنهج من دون تغيير الهيكل العام له، بقصد الانتقال من مستوى إلى مستوى أفضل وهو بهذا المفهوم يندرج في مفهوم التطوير.

أما التعديل فهو إجراء جزئي أيضاً لكنه يتناول عناصر فيها شيء من الخلل، أو الانحراف عن المسار الصحيح تم اكتشافه عن طريق عملية التقويم وأظهرته نتائجها، وبذلك يختلف عن مفهوم التحسين الذي لم ينطلق من اكتشاف خطأ أو انحراف إنما ينطلق من مستوى معين إلى مستوى أفضل منه.

أما مفهوم التطوير فهو بالتأكيد أشمل من التحسين والتعديل وهو تغيير إيجابي يشمل كل جوانب المنهج وعناصره، وهو مرتبط بمفهوم المنهج والفلسفة التي يستند إليها، فعندما ينظر إلى المنهج على أنه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي تقدم إلى الطلبة في صورة مواد دراسية فإن التطوير على وفق هذا المفهوم معني بتعديل المقررات الدراسية وتطويرها، أما إذا نظر إلى المنهج على أنه مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة، ويمرون بها تحت إشرافها لمساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم فإن التطوير هنا ينصب على الحياة المدرسية بجميع جوانبها، وماله صلة بها، فعندئذ لا يركز على المعلومات بحد ذاتها بل يتعداها إلى المعلم وأدائه، وطرائق التدريس، والكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية، والمعامل والمختبرات، والمكتبات، والأبنية والتجهيزات، والبيئة والمجتمع، والأنشطة التعليمية، وعملية التقويم، وأساليبها، وعمليات المنهج بما فيها التخطيط والتنفيذ، والتقويم والتطوير أيضاً، وبذلك فإن عملية التطوير تقوم على عمليات التغيير والتعديل والتحسين.

وقد عرفت عملية التطوير تعريفات عديدة منها:

- هي عملية توجيه المبادئ والمعايير، وأساليب التخطيط المقترحة المنهجية لوثيقة تربوية مكتوبة هادفة هي المنهج، وذلك من خلال مراعاة مبادئ تطوير محددة، واستعمال نموذج، وإجراء تطوير ملائم (الفتلاوي،2006) .
- هي مجموعة الإجراءات المقصودة الهادفة إلى إحداث تغيير كيفي في مكونات المنهج، أو بعضها بقصد زيادة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ليتماشى مع بعض المتغيرات والمستجدات الحاصلة في المجتمع، أو بعض

المستجدات العالمية، وقد يكون هذا التطوير كلياً شاملاً فيسمى تطويراً كلياً، وقد يكون تـدريجياً، وقـد يكون تطويراً فجائياً (يونس،وآخرون،2004).

- هي عملية التغيير الكيفي المقصود المنظم الذي يحدثه المربـون في جميـع مكونـات المـنهج الـذي يؤدي إلى تحديث المنهج، ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي (جامل،2002).
- هي عملية من عمليات هندسة المنهج الرامية إلى تدعيم جوانب القوة، ومعالجة نقـاط الضـعف، أو تصحيحها في كل عنصر من عناصر المنهج تصميماً وتنفيذاً، وتقويماً، وفي كل عامـل مـن العوامـل المؤثرة فيه المتصلة به في كل أساس من أسسه وفي ضوء معايير محددة، وطبقاً لمراحل معينة.

وفي ضوء ما تقدم فإن عملية التطوير تشمل جميع عناصر المنهج، من أهداف ومحتـوى محـدد في المقررات الدراسية، والكتب المدرسية، وطرائق التدريس، والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم وكـل ما يتصل بالعملية التعليمية من عوامل مؤثرة في مخرجاتها، بقصد تطـوير المـنهج التعليمـي إلى أفضـل صورة ممكنة من تحقيق الأهداف المرجوة بفعّالية أفضل، وجهد ووقت وتكاليف أقل.

والتطوير يعني التحديث في ضوء المتغيرات الاجتماعية والسايكولوجية والاقتصـادية، والعلميـة التي يمر بها المجتمع، ومواكبة ما يحصل من تغييرات على مستوى المجتمع والعالم، بحيث يبقى المـنهج في صورة تعكس حالة المجتمع وثقافته بشكل مستمر. وعلى هـذا الأسـاس تمـس الحاجـة عـلى إخضـاع المناهج التعليمية على عملية مراجعة ونقد مستمرة في ضوء المتغيرات التي تحصل في حاجات المجتمـع والمتعلمين والمتغيرات التي تحصل في طبيعة المعرفة بفعل البحوث والدراسات والاكتشافات العلمية.

الحاجة إلى عملية التطوير

إن عملية التطوير ليست ترفاً بل هي عملية لها مبرراتها والأسباب التي تجعل منها حاجة ملحة في مجال العملية التربوية ومن هذه الأسباب:

1) مؤشرات القصور التي تظهرها نتائج تقويم المـنهج القـائم أو المعمـول بـه إذ مـن المعروف كما ذكرنا أن عمليات المنهج ينبغي أن تخضع إلى تقويم مستمر وإذا مـا أظهرت نتائج التقويم قصوراً في بعض جوانب المنهج أو عملياته فإن ذلك سـيكون

سبباً من أسباب التطوير يدعو القائمين على المنهج إلى إجراء عملية التطوير لمعالجة جوانب القصور، ولما كانت عملية التقويم عملية شاملة لجميع مدخلات المنهج وعملياته ومخرجاته فإن عملية التطوير ينبغي أن تلاحق أي قصور في أي عنصر من مدخلات المنهج وأي عملية من عملياته بقصد الارتقاء بمخرجاته وتطويرها. ومن المعلوم أن القصور في المنهج يعبر عنه بالقصور الحاصل في مخرجاته التي تتمثل بـ :

- مستوى تحصيل الطلبة.
- مستوى الهدر الناجم عن رسوب الطلبة.
- مستوى تسرب الطلبة وعدم مواصلة الدراسة.
- مستوى نجاح المتخرجين ودرجة فعّاليتهم في مجال العمل أو المهنة إذا ما انخرطوا في مجال العمل، ومستوى فعّاليتهم وتقدمهم في المراحل الدراسية اللاحقة عندما يواصلون دراستهم.
- وجود أخطاء في محتوى المقررات الدراسية.
- نقص الوسائل والأنشطة التعليمية.
- الشكوى من طرائق التدريس وضعف أداء المدرسين.
- وجود معوقات إدارية تحول دون تنفيذ المنهج.
- عدم كفاية الوقت المتاح لتنفيذ المنهج.
- عدم ملاءمة المنهج لمتطلبات التغيير.
- وجود قصور في أساليب التقويم.

وغير ذلك من المؤشرات التي تعبر عن قصور المنهج التي تظهرها نتائج التقويم فتترتب عليها الحاجة إلى عملية التطوير.

2) الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم، وتراكم المعرفة كمياً وكيفياً إلى المستوى الذي جعل الإحاطة بجميع أنواعها وتفصيلاتها أمراً مستحيلاً؛ لذلك وجب وضع المناهج التعليمية في صيغ جديدة تشدد على اختيار المعارف التي لها أولوية من حيث أهميتها، وتقديم الأهم على المهم مما يدعو إلى إعادة النظر في محتوى المنهج ، فضلاً عن ظهور الحاجة إلى :

- التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في تحصيل المعلومات.

- التعلم المستمر لأن الحياة تتطور باستمرار وبسرعة كبير، الأمر الذي يوجب على كل فرد أن يواكب كل المتغيرات على مدى الحياة وبذلك لا يتوقف التعلم عند مرحلة دراسية أو عند سن معين.

وخلاصة القول في هذا الجانب أن العالم يشهد ثورة في المعلومات لا سيما بعد التطور الهائل في مجال تكنولوجيا الاتصال، وتطور الطباعة والشبك على شبكات الانترنت الأمر الذي اقتضى اختيار محتوى المنهج بطريقة تتسم بانتقاء أساسيات المعرفة.

3) الاتجاهات التربوية الحديثة. من المعروف أن المنهج يتأثر بمفهوم التربية ونظرتها إلى طبيعة المتعلم وعملية التعليم، ولما كان مفهوم التربية يتغير تبعاً لما يظهر من فلسفات واتجاهات تربوية حديثة، فإن ذلك يترتب عليه تغير في الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأدوار المعلمين والمتعلمين في العملية التعليمية، وهذا يعني أن مفهوم المنهج وطريقة تصميمه، ومحتواه وعملياته تتغير تبعاً لتغيير مفهوم التربية الذي يترتب عليه تغير في الأسس التي يقوم عليها المنهج الأمر الذي يجعل عملية التطوير عملية لابد منها إذا ما أردنا من المنهج أن يكون ناجحاً وفعّالاً في أداء الرسالة.

4) التقدم الذي حصل ويحصل في الدراسات التربوية، وما أظهرته وتظهره من نتائج تؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في وضع المنهج الدراسي كلاً أو بعضاً.

5) التغير الحاصل بحاجات المجتمع وأفراده والتنبؤ بما سيكون عليه في المستقبل يدعو إلى إجراء عملية التطوير بمعنى أن أسباب التطوير قد تكون مرتبطة بالتوقعات المستقبلية،وهذا يعني أن استشراق المستقبل، وما يقتضي من تغيرات وتحولات يترتب عليه إعداد الأفراد للمستقبل وتغيراته وتزويدهم بالمعارف والاتجاهات والقيم التي تمكنهم من التعامل مع المستقبل بنجاح وهذا يحتاج إلى عملية التطوير.

6) قد تكون الحاجة إلى عملية التطوير منبثقة من حصول تغيرات سياسية يتبعها تغير الفلسفة التي تتبناها الدولة يترتب عليها تغيير المنهج وبناؤه على أسس فلسفية جديدة.

7) قد تنبثق الحاجة إلى عملية التطوير من موازنة المنهج. بمناهج وأنظمة أثبتت فعّاليتها وجدواها ونجاحها في تحقيق الأهداف المطلوبة.

8) الظواهر والتوجهات العالمية. إن ظهور توجهات وظواهر عالمية جديدة قد يكون سبباً من الأسباب الداعية إلى إعادة النظر في المناهج وتطويرها كظاهرة العولمة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، وهيمنة القطب الواحد ومحاولة بعض الدول احتكار التكنولوجيا في بعض مجالات المعرفة من شأنها أن تدعو الدول والمجتمعات إلى إعادة النظر في مناهجها التربوية،لمواجهة هذه التحديات.

زد على ما تقدم أن دخول الحاسوب في التعامل مع جميع مجالات الحياة وما يحصل على برامج الحاسوب من تطور في الكم والكيف يكون من بين الأسباب التي تدعو إلى إجراء عملية تطوير في المناهج الدراسية لمواكبة هذه الظاهرة.

أسس تطوير المنهج

إن عملية التطوير لا يمكن أن تكون عملية ارتجالية تقوم على مجرد النزعة أو الرغبة في التطوير إنما يجب أن تقوم على أسس محددة تجعل منها عملية علمية منظمة وهذه الأسس هي:

1) أن تقوم على حاجة فعلية ملحة للتطوير تم تحديدها في ضوء دراسات تقويمية وبحوث ودراسات علمية.
2) أن تستند إلى فلسفة تربوية تم التثبت من سلامتها، وجدواها، وملاءمتها ظروف العملية التعليمية.
3) أن تقوم على خطة علمية دقيقة تراعي:
   - مبدأ ترتيب الأولويات.
   - العوامل البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ المنهج المقترح.
   - البيئة المدرسية والاجتماعية التي ينفذ فيها المنهج المقترح.
4) أن تستند إلى دراسة علمية لخصائص المتعلمين وحاجاتهم، والبيئة الاجتماعية واتجاهات العصر وما يتسم به وتأسيس عملية التطوير على نتائج هذه الدراسة.
5) أن تأخذ بعين الاعتبار جميع الأسس التي يقوم عليها المنهج التي تحدثنا عنها فيما تقدم من هذا الكتاب بما فيها الفلسفية والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والتكنولوجية.
6) أن تساير الاتجاهات العالمية، وروح العصر، وتراعي الحداثة، والتجديد الهادف.

7) أن تراعي مبدأ الشمول والتكامل بمعنى أن تكون عملية شاملة لجميع عناصر المنهج وعملياته، وأن تشمل تطوير الكتب المدرسية، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وطرائق التدريس. وأن تراعي مبدأ التكامل بين هذه العناصر بمعنى أن تراعي مبدأ التداخل والتكامل بين هذه العناصر بحيث يكمل بعضها البعض الآخر، فيجب أن يكون هناك تكامل بين ما هو نظري وما هو عملي، وتكامل بين طرائق التدريس، وتكامل بين أساليب التقويم وتكامل بين العمليات والمدخلات لينجم عنها أفضل مستوى من المخرجات.

8) أن تراعي مبدأ التوازن بين جوانب النمو المختلفة، والجوانب النظرية والتطبيقية والتوازن بين المحافظة والتجديد.

9) أن تحقق المشاركة والتعاون بين المشاركين في المنهج، وهذا يعني أن تتم عملية التطوير بمشاركة كل من له علاقة بالمنهج التعليمي من مدرسين وطلاب، ومدراء مدارس، وموجهين، وأولياء أمور، وإدارة تعليم، وأن يتعاون الجميع في عملية التطوير بمعنى أن تكون عملية التطوير عملية جماعية تعاونية يشترك فيها جميع المشتركين في العملية التعليمية.

10) الاستمرارية: أن تكون عملية التطوير عملية مستمرة لا تتوقف لكي يتمكن المنهج من الاستجابة لمتطلبات التغيير والتطور الذي يحصل في الحياة في مجالاتها المختلفة وهذا يعني أن عملية التطوير لا نهاية لها ولا تتوقف في وقت معين غير أنها تجري في صورة عمليات متتابعة، متلاحقة لكل منها بداية ونهاية، وحيثما تنتهي تليها العملية الثانية بعد فاصلة زمنية ملائمة تختبر فيها نتائج التطوير في العملية الأولى وهكذا.

11) أن تكون مرتبطة بحاجات المتعلمين والمجتمع وأهداف التعليم، وما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في التربية، لأن المنهج يجب أن ينبع من حاجات المتعلمين، وبيئتهم.

12) أن تأخذ عملية التطوير الصورة التي يجب أن يكون عليها الفرد في المستقبل بنظر الاعتبار من دون إهمال الواقع الحالي إنما الانطلاق من الواقع إلى المستقبل بمعنى أن يتأسس التطوير على نظرة مستقبلية لا تنفصل عن الواقع (يونس، وآخرون،2004).

13) أن تستند عملية التطوير إلى الهوية الثقافية للمجتمع، بمعنى أن تحرص على المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون. (عطية،2008).

أساليب تطوير المنهج

لتطوير المناهج أساليب عديدة صنفها المعينون بدراسة المناهج إلى نوعين:

- أساليب تطوير قديمة.
- أساليب تطوير حديثة.

*** أساليب التطوير القديمة**

تشتمل هذه الأساليب على:

1) التطوير بالحذف ، أو الإضافة، أو الاستبدال، ويتسم هذا الأسلوب بأنه يقع على المادة الدراسية وحدها ويكون في صورة حذف جزء منها، أو إضافة جزء إليها، أو استبدال مادة بأخرى، وذلك كما يأتي:

أ- التطوير بالحذف ويعني حذف المادة وقد يكون جزئياً فيطلق عليه الحذف الجزئي بموجبه يحذف جزء من المادة لأسباب منها:

- صعوبة الجزء المحذوف وعدم ملاءمته مستوى الطلبة.
- نقل الجزء من صف إلى آخر.
- كثرة المادة والرغبة في تقليلها لتلائم الوقت المتاح بموجب الحصص المخصصة.
- عدم أهمية الجزء المحذوف.

وقد يكون الحذف كلياً فتحذف مادة كاملة من المنهج المقرر لصف معين، أو لمرحلة معينة لأسباب منها:

- التقليل من ساعات الدراسة في اليوم الدراسي.
- عدم أهمية المادة.
- عدم ملاءمة المادة مستوى نضج الطلبة.
- نقلها من مرحلة إلى مرحلة أخرى كاملة.

ب- التطوير بالإضافة ويعني زيادة مواد على المنهج، وقد تكون هذه الإضافة:

- جزئية بحيث تضاف بعض الموضوعات إلى المادة الدراسية عندما يكون فيها نقص في المعلومات التي تتضمنها المادة والغرض من هذه الإضافة هو:

❖ سد النقص.

❖ أو رفع مستوى المادة.

- كلية بحيث تضاف مادة كاملة لم تكن مقررة في المنهج الدراسي لصف دراسي أو مرحلة دراسية وذلك لأسباب منها:

❖ ظهور حاجة إلى هذه المادة.

❖ الرغبة في رفع مستوى المواد الدراسية التي يقدمها المنهج.

ج- التطوير بالاستبدال يحصل هذا الأسلوب من أساليب التطوير في هيكل المادة بحيث يغير هيكل المادة بهيكل آخر كالتطوير الذي حصل عند استبدال منهج الرياضيات الحديثة بالرياضيات التقليدية لمواكبة التطور الذي حصل في مجال المادة الدراسية.

2) تطوير تصميم المنهج. من أساليب التطوير القديمة تطوير تصميم المنهج كما حصل في تطوير تصميم منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى منهج المواد التربوية المترابطة، ثم إلى منهج المجالات الواسعة؛ فالتطوير هنا حصل بتغيير نوع التصميم الذي يقدم به المنهج للمتعلمين.

3) تطوير الكتب المدرسية.. من أساليب التطوير القديمة تطوير الكتب المدرسية فقط وهو تطوير يتناول إخراج الكتاب من حيث نوع الغلاف، والطباعة، والتنسيق، ونوع الورق.

4) تطوير طرائق التدريس من تلك التي تهتم بالإلقاء والتلقين والحفظ والاسترجاع إلى الطرائق التي تهتم بدور المعلم وإيجابيته وفاعليته في عملية التعلم، وإكسابه الخبرات المربية والمهارات التي تسهم في تنمية القدرة على الإبداع.

5) تطوير الوسائل التعليمية وجعلها أكثر فعّالية في إشراك حواس المتعلم وأكثر جدوى في تسريع التعلم وتثبيته.

6) تطوير الامتحانات يتمثل هذا الأسلوب في ظهور أنواع مختلفة من الاختبارات المدرسية ترمي إلى قياس مستوى نمو الطلبة في جوانب متعددة. ويتسم هذا النوع من التطوير باقتصاره على الامتحانات من دون أن يمتد إلى العمليات التعليمية التي تقوم الامتحانات عليها. ومن الجدير بالذكر أن هذه الأساليب من

التطوير غالباً ما تكون ناجمة عن الاتجاهات التربوية الحديثة والرغبة في الاستجابة لها ومن أبرز سمات أساليب التطوير القديمة ما يأتي:

أ- لا تتطلب جهوداً كبيرة أو دراسات مستفيضة لأنها في الغالب إجراءات شخصية لا تستهدف إحداث تغييرات جذرية في المنهج.

ب- تعالج كل من جوانب المنهج على حدة من دون ربطه بالجوانب الأخرى وبذلك فإن عنصر التكامل فيها يكاد يكون مفقوداً.

ج- هي عمليات جزئية لا تشمل جميع عناصر المنهج أو عملياته الأمر الذي يجعلها غير شاملة.

د- تقوم على آراء شخصية، ولا تستند إلى التجريب وبذلك قد لا تكون علمية أو قائمة على أساس علمي.

ه- تتم ارتجالاً من دون الاستناد إلى خطة محددة.

*** أساليب التطوير الحديثة**

تختلف أساليب التطوير الحديثة عن أساليب التطوير القديمة في أمور كثيرة منها:

أ- أنها تتسم بالشمول فهي تشمل جميع عناصر المنهج وعملياته وجميع العوامل التي يمكن أن يكون لها تأثير في مخرجات المنهج.

ب- أنها تقع على الإطار العام للمنهج وتشدد على المنهج ككل بوصفه نظاماً له مدخلاته وعملياته التي تتفاعل وتتبادل التأثير والتأثر الذي ينعكس على مخرجات المنهج، لذلك فهي تشدد على الكل أكثر من تشديدها على الأجزاء لأن من شأن التغيير الذي يحصل في الإطار العام أن يؤدي بالضرورة إلى تغيير جزئياته (الوكيل،والمفتي،2005). وهذا يعني أنها لا تقتصر على تطوير المادة الدراسية كما هو الحال في أساليب تطوير المادة الدراسية إنما يمكن أن تتجاوز تطوير المادة الدراسية إلى أساليب أخرى منها:

1. تطوير نظام الدراسة باعتماد نظام دراسة المساقات حسب الساعات المعتمدة مثلاً، واعتبار النجاح في كل مساق متحققاً إذا ما تم في المساق نفسه وعدم ارتباطه بالنجاح في مساقات أخرى، بتعبير آخر اعتماد نظام الكورسات بدلاً من النظام السنوي.

2. تعديل السلّم التعليمي فقد يحصل أن يجري التعديل على السلّم التعليمي بحيث تكون على سبيل المثال هناك مراحل: حضانة،رياض أطفال، ابتدائية إلزامية، متوسطة إلزامية، أو غير إلزامية، ثانوية عامة، ثانوية متخصصة، أو غير ذلك ويكون لكل مرحلة نظامها ومناهجها، وامتحاناتها وشروط للالتحاق بها والتخرج منها.
3. اعتماد المدارس الشاملة التي تقدم برامج متنوعة يختار الطالب ما يرغب فيه منها فيلتحق بالبرنامج الذي يلائمه ويرغب فيه ويتلاءم مع قدراته وتوجهاته والمناهج المعتمدة في ظل هذه المدارس قريبة من مفهوم المنهج البولتيكنيكي ذي الفنون المتعددة، ومن المعروف أن المنهج في مثل هذه المدارس يحرص على إعداد طلاب قادرين على ممارسة المهن أو الحرف التي ينخرطون فيها بعد تخرجهم بكفاية عالية.
4. تطوير النظم التعليمية :من المعروف أن النظام التعليمي يتكون من العديد من النظم الفرعية التي تشكل بمجموعها النظام التعليمي العام لذا فإن عملية التطوير قد تكون بأسلوب تطوير هذه النظم التي يتشكل منها النظام التعليمي مثل:

- نظام الامتحانات.
- معايير النجاح والانتقال من صف إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى.
- طرائق التدريس ومدة الحصة التدريسية، وطول اليوم الدراسي، والعام الدراسي.

فإن هذه الأنظمة كثيراً ما تكون موضع انتقاد في ضوء الفلسفة التي يقوم عليها المنهج فتحتاج إلى إجراء تعديلات تجعل النظام التعليمي يتماشى مع الفلسفة التي يستند إليها التطوير وما يريده المطورون من النظام التعليمي.

خطوات التطوير

إن عملية التطوير ينبغي أن تكون عملية منظمة قائمة على الأسس التي مرّ ذكرها تسير على وفق الخطوات الآتية:

1. الإحساس بالحاجة إلى التطوير فإذا ما أريد للتطوير أن يكون عملاً ناجحاً لا بد أن يحظى بإيمان المطورين بعملية التطوير واندفاعهم لها ولا يمكن حصول ذلك ما

لم يشعر الجميع بالحاجة إلى التطوير فقد يكون عن طريق نتائج الاختبارات المدرسية، أو ملاحظات المشرفين والمدرسين، أو شكوى الطلبة وما شاكل ذلك المهم أن تبدأ عملية التطوير من وجود مشكلة تشكل تحدياً يستوجب حلاً.

2. تحديد الاستراتيجية التي يقوم عليها التعليم والفلسفة التي تبني عملية التطوير على أساسها بوصفها العامل الفاعل في عناصر المنهج الأخرى كالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأنشطته، وتقويمه.
3. دراسة الواقع الذي يراد تطبيق المنهج المقترح فيه لتحديد مدى ملاءمته للمنهج المقترح **من حيث عوامله البشرية المتمثلة بـ:**

- المدرسين وتأهيلهم، وتوجهاتهم.
- المدراء ، وقدرتهم على إدارة عملية التطبيق، وتوجهاتهم.
- المشرفين، ومدى درايتهم وقدرتهم على تقديم ما يلزم لتنفيذ المنهج.
- الموظفين، ومدى قدرتهم على توفير الدعم اللازم.

وعوامله المادية المتمثلة بـ:

- البنايات المدرسية وملحقاتها.
- التجهيزات والتأثيث.
- المعامل والمختبرات وتوفير مصادر التعلم.

وعوامله الاقتصادية من حيث:

- توافر الميزانية اللازمة لتنفيذ المنهج.
- وجود نظام إنفاق ملائم.

وعوامله النفسية من حيث:

- المناخ النفسي السائد في البيئة المدرسية وطبيعة العلاقة بين العاملين في المدرسة.
- المناخ النفسي السائد في البيئة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية فضلاً عن تحديد طرائق التدريس السائدة، ومدى مواكبتها لمتطلبات التطوير، والتشريعات المعمول بها ومدى إمكانية تعديلها للتواءم وعمليات المنهج المطور.

زد على ذلك أن دراسة الواقع ينبغي أن تمتد لرصد أية معارضة للمنهج المقترح ومعرفة مصادرها وأسبابها لغرض وضع خطة لمعالجتها.

4. تحديد الأهداف التي يسعى إليها المنهج المقترح بعد تحديد الفلسفة التي يقوم عليها المنهج المقترح وتحديد استراتيجية التعليم يجب تحديد الأهداف التي يوضع المنهج المقترح من أجلها بوصفها نقطة البداية التي منها يبدأ الإعداد الفعلي للمنهج المطور. وقد تكون هذه الأهداف جديدة بمجموعها أو تكون بإجراء تعديلات على أهداف المنهج السابق عندما يكون التطوير جزئياً على أن تحدد الأهداف لكل مرحلة أو صف يراد تطوير مناهجه.
5. وضع خطة التطوير التي ينبغي أن تشتمل على:
   - وصف الكيفية التي يتم فيها تحويل الأهداف إلى مواقف تعليمية.
   - تحديد المجالات أو الجوانب التي يحصل فيها تطوير.
   - تحديد الأساليب والطرائق والوسائل التي تتبع في عملية التطوير.
   - تحديد نوع التصميم الملائم للمنهج المقترح، ووصف المقررات الدراسية.
   - تخطيط المنهج المقترح وتحديد عناصره بما فيها الأهداف، والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم، والوسائل التعليمية.
6. تأليف الكتب المدرسية والكتيبات المصاحبة لها بإحدى الطرائق التي سيأتي الحديث عنها التي تتمثل بطريقة التكليف أو طريقة المسابقة، أو طريقة تشكيل لجان تأليف خاصة، على أن يتم تأليف الكتاب في ضوء المعايير المحددة المنصوص عليها في خطة التطوير، على أن يقوم بالتأليف متخصصون في المادة، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية.
7. معالجة جميع العوامل المحتملة التي يمكن أ ن تعيق عملية التطوير التي أشرتها الدراسة الاستطلاعية للواقع الذي يطبق فيه المنهج المطور.
8. تجريب المنهج المقترح : بعد اتخاذ ما يلزم لكل خطوة من الخطوات السابقة، تأتي مرحلة تجريب المنهج التي تقوم على:
   أ- تحديد عينة من المدارس التي تجري فيها التجربة.
   ب- تحديد عينة من الصفوف التي يجري فيها التجريب.
   ج- تحديد عينة من المدرسين الذين يقومون بتجريب المنهج ثم تدريبهم على كيفية التعامل مع المنهج الجديد.

د- إجراء عملية تقويم وقياس دقيقة لمعرفة جوانب القوة والقصور في المنهج المقترح الذي يجري تجريبه وهذا يعني وضع خطة مفصلة للتجريب، وتحديد المجالات التي يجري فيها، وبناء الاختبارات والمقاييس اللازمة لتقويم المنهج وتوفير كافة مستلزمات عملية التجريب، ثم تحليل النتائج وإصدار الأحكام وعقد ندوات لعرض ما تم التوصل إليه وإجراء مناقشات حوله بين الأطراف المشاركة في العملية.

9. الاستعداد لتنفيذ المنهج بعد تجريبه. إذا ما أثبتت مرحلة التجريب نجاح المنهج وفعّالية تأتي مرحلة الاستعداد لتنفيذ المنهج التي تتضمن الإجراءات الآتية:

أ- إعداد المدرسين المعنيين بالمنهج الجديد وتأهيلهم لتنفيذه وتزويدهم بما يلزم من الكفايات المعرفية والأدائية.

ب- تأهيل المشرفين التربويين الذين يتابعون تنفيذ المنهج، ويقدمون العون اللازم للمدرسين وإدارات المدارس لتسهيل عملية التنفيذ.

ج- تأهيل مديري المدارس للتعامل مع المنهج المقترح وإجراءات تنفيذه.

د- توفير المبالغ اللازمة لتنفيذ المنهج الجديد.

ه- إعداد ما يكفي من الكتب المدرسية في ضوء المعايير المحددة للمنهج المطور.

و- إعداد ما يكفي من الكتيبات المصاحبة للكتب المدرسية بالمواصفات المطلوبة.

ز- تجهيز المدارس بما يلزم من التجهيزات اللازمة لتنفيذ المنهج.

ح- تحديد طرائق التدريس اللازمة لتنفيذ المنهج والتدريب عليها.

ط- القيام بحملة توعية لتبني المنهج الجديد وحشد الدعم من جميع الجهات ذات الشأن .

10. تنفيذ المنهج المطور: بعد اتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لتنفيذ المنهج والاستعداد لعملية التنفيذ تجري عملية التنفيذ ويعمم على المدارس والمراحل الدراسية التي وضع لها وتجري عملية متابعة منظمة لتنفيذ المنهج.

11. تقويم المنهج المطور بعد تنفيذه لتبدأ مرحلة جديدة من التطوير في ضوء نتائج التقويم على أن تعطى فرصة كافية للحكم على فعّالية المنهج ولا تجري العملية اللاحقة إلا بعد ظهور ما يجعل منها عملية ضرورية وهكذا.

الشروط اللازمة لنجاح عملية التطوير

إن نجاح عملية تطوير المنهج يقتضي توافر الشروط الآتية:

1. دقة المعلومات التي تستند إليها عملية التطوير، لأن عملية التطوير كما ذكرنا ينبغي أن تقوم على قاعدة واسعة من المعلومات، والبيانات الدقيقة لذلك فإن أي خلل في هذه المعلومات أو مصادرها، أو أدواتها يؤدي حتماً إلى خلل في عملية التطوير.
2. ارتباط عملية التطوير بأهداف تربوية واضحة؛ لأن أية عملية لا يمكن أن يكتب لها النجاح ما لم تكن لها أهداف واضحة في أذهان القائمين بها، فالأهداف هي التي توجه مسار العمل وعندما تكون واضحة يكون الطريق للوصول إليها واضحاً أيضاً أما إذا كانت غامضة غير محددة فليس من السهل سلوك الطريق المؤدي إليها فوضوح الأهداف يؤسس لخطة سليمة تترتب عليها فرص نجاح أوفر.
3. إقناع جميع المعنيين بأهمية المنهج المطور والحاجة إليه، وتبنّيه.
4. تزويد جميع المشاركين في تنفيذ المنهج بالكفايات المعرفية والأدائية اللازمة لتنفيذ المنهج المطور فلابد للتطوير من توفير المدرسين والمدراء والمشرفين القادرين أكاديمياً ومهنياً على التعامل مع المنهج الجديد.
5. توفير جميع المستلزمات المالية والمادية والتجهيزات اللازمة لتنفيذ المنهج المطور.
6. إشراك جميع من لهم صلة بعمليات المنهج في عملية التطوير لتوفير قاعدة واسعة من القناعة بأسلوب التطوير، وتطبيق المنهج المطور.
7. توفير العدد المطلوب من الكتب وأدلتها التي تتصل بالمنهج المطور وتغطية الحاجة الفعلية إلى هذه الكتب والأدلة بحيث تكون في يد كل طالب وكل مدرس معني بالمنهج المطور.
8. التعاون والتفاعل الإيجابي بين المدرسين والمشرفين والإدارات المدرسية وإدارة التعليم لأغراض التنفيذ، ومعالجة جميع المعوقات التي قد تعترض طريق تنفيذ المنهج المطور.
9. قيام إدارات المدارس بالأدوار الموكلة إليها في عملية التنفيذ، وتقديم كافة التسهيلات اللازمة لها.
10. توفير الدعم المعنوي اللازم للمنهج المطور من جميع المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بمخرجات المنهج المطور.

مجالات التطوير في المنهج

في ضوء المفهوم الحديث للمنهج تختلف مجالات التطوير عما كانت عليه في المفهـوم التقليـدي الذي كان يقصر المنهج على المقررات الدراسية فقط، ففي ظل المفهوم الواسع للمنهج تعددت مجالاتـه واتسعت لتشمل أنظمة التعليم والكتـب المدرسـية، والتقنيـات التربويـة، والأبنيـة المدرسـية والمدرسـين وأنظمة التقويم، وغيرها وفي ضوء هذا التعدد لمكونات النظام التعليمي فإن مجالات التطوير في المنهج اتسعت لتشمل ما يأتي:

1. الهيكل التعليمي المتمثل بالمراحل الدراسـية بـدءاً مـن مراحـل ريـاض الأطفـال وصـولاً إلى المراحـل الجامعية فقد يحصل التطوير في هذه المراحل جميعاً أو في مرحلة من هذه المراحل فيتناول شكلها ومناهجها وأهدافها، والسياسات التعليمية فيها.
2. الكتب المدرسية وأدلتها من حيث التصميم والإخراج.
3. التقنيات التربوية وأجهزتها، وطريقة استخدامها.
4. الأبنية المدرسية من حيث التصميم الهندسي، والظروف الفيزيقية المتوافرة فيها.
5. تدريب العاملين، وتأهيلهم، وبرامج إعدادهم.
6. أنظمة التقويم وأساليبها، وأدواتها.
7. الأنشطة التعليمية وتنظيم بيئة التعلم، وتوفير مصادر التعلم.

معوقات تطوير المنهج

هناك الكثير من المعوقات التي يمكن أن تعيق تطوير المنهج منها:

1. عدم التهيئة الذهنية المطلوبة للقبـول بـالتغييرات الجديـدة في المـنهج مـن المدرسـين، وإدارات المدارس، والمشرفين، والطلبة، وأولياء أمورهم.
2. مقاومة الآباء والمعلمين القدامى للتغيير الجديد لاعتقـادهم بـأن مـا تعلمـوه مـن منـاهج هـو الأفضل ولا ينبغي التفريط به.
3. قلة الخبراء والمتخصصين في تصميم المناهج وتطويرها.
4. عدم توفر العدد الكافي من المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج المطور
5. عدم توفر المبالغ اللازمة لتطبيق المنهج المطور.
6. عدم وجود تحديدات دقيقة للتغييرات السلوكية التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين.
7. عدم الالتزام بأسس التطوير وخطواته التي أشرنا إليها.

8. قصور التجهيزات والكتب المدرسية اللازمة لتطبيق المنهج.
9. عدم توافر المباني والتصميمات الهندسية اللازمة لتنفيذ المنهج.
10. عدم توافر المكتبات والمختبرات والمعامل اللازمة لتنفيذ المنهج.
11. غياب الحوافز وعوامل التشجيع في عملية التنفيذ.
12. محاولة تطوير المواد التعليمية من دون تطوير القائمين عليها.
13. عدم تأهيل المدرسين والمشرفين والمديرين للتعامل مع المنهج الجديد.
14. اعتماد أساليب روتينية في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ المنهج.
15. المتغيرات السياسية التي قد ترافق عملية التطوير، أو تمنع حصولها.
16. العوامل العسكرية وتعرض البلدان إلى صراعات وحروب تعيق عملية التطوير كما حصل في العراق.
17. الاتجاهات السائدة التي تقاوم عملية التطوير.
18. تعارض التطوير مع بعض الاتجاهات الاجتماعية السائدة.
19. الافتقار إلى المعلومات الدقيقة والبيانات الكافية التي تحتاجها عملية التطوير، وتتأسس عليها (عطية،2008).



المناهج الحديثة وطرائق التدريس

الفصل الثامن

الكتاب المدرسي ومعايير صناعته

الكتاب المدرسي ومعايير صناعته

تمهيد

على الرغم من تباين الآراء حول دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية والتربوية وتعددها قديماً وحديثاً فإنه مازال يحظى باهتمام الكثير من الباحثين والمربين بوصفه الدعامة الأساسية التي يستند إليها المتعلم في التعلم، والمعلم في التعليم، والمصدر الذي يسهم إلى حدٍ كبير بتزويد المتعلم بالخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسهم في إعداده إعداداً متكاملاً للحياة عن طريق تنمية مهارات التفكير اللازمة لمواجهة المشكلات الاجتماعية، والسياسية والاقتصادية المختلفة (الجوارنة، 2004).

فالكتاب المدرسي يعد الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر وسيلة من الوسائل المهمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي؛ لذلك فأهمية الكتاب تتجلى في دوره الفاعل لإنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها عن طريق ما يقدم من معارف منظمة موجهة نحو أهداف محددة.

وعلى أساس ما تقدم ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه جوهر عملية التعليم، فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي، ويعرّف الطالب بما ينبغي تعلّمه، والمدرس بما ينبغي تعليمه، ويسهل عليهما عملية التعليم والتعلم، فالكتاب أداة تعليمية غنية بالمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والرسوم والصور، والرموز، والأشكال والأنشطة التي تسهل عملية التعلم، وتساعد في نجاح عملية التعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة،غير أن هذا لا يعني أن يكون دور الكتاب المصدر الوحيد للمعرفة، وأنه يمثل نهاية المطاف في مصادر التعلم؛ لأننا إذا ما نظرنا إلى الكتاب المدرسي على أساس أنه المصدر الوحيد للمعرفة فإن هذا يعني تعطيل القدرات العقلية، وإعاقة التفكير؛ لذلك ينبغي أن ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه محرض على التفكير، ومثير للتخيل، والإطار الذي ينطلق منه المتعلم في التعلم والمعلم في التعليم وتأسيساً على ما تقدم ينبغي أن يحرص مصممو الكتاب المدرسي، ومنظموه على الدقة العلمية عند اختيار محتواه وأنشطته، ووسائله، ومراعاة ميول الطلبة، واهتماماتهم، وإثارة التفكير لديهم، وتنمية قدراتهم على الإبداع والابتكار.

العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج

يمكننا إدراك العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي إذا تعرفنا مفهوم الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية.

أما مفهوم الكتاب فقد عرفه مرعي،والحيلة (2000) بأنه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج، ويشتمل على عدة عناصر هي الأهداف، والمحتوى،والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما، ومادة ما على تحقيق الأهداف المتوخاة.

وعلى أساس هذا المفهوم فإن الكتاب المدرسي يعد أحد العناصر الرئيسة للمنهج ويفترض فيه أن يغطي محتوى المنهج، وأن يكون الترجمة الحقيقية والتطبيق الحقيقي للمنهج وعلى هذا الأساس ينبغي أن تراعى في صناعته المبادئ التربوية والتقنية التي روعيت في المنهج.

وبناء على ما تقدم فإن الكتاب المدرسي هو التطبيق العملي للمنهج، ويخصص لاستخدام الطالب في عملية التعلم واستخدام المعلم في عملية التعليم.

ولما كان الكتاب كذلك ينبغي أن يعكس أسس المنهج المتمثلة بفلسفة المجتمع، وحاجاته وثقافته، ويعكس طبيعة المتعلمين، وخصائصهم، وعناصر المنهج الأخرى: الأهداف، والمحتوى المتمثل بالمعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي يستعملها المتعلمون، والأنشطة المرتبطة بالأهداف التي تثري المعارف والخبرات التي يمارسها المتعلمون فضلاً عن التقويم.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن الكتاب المدرسي يعد مسرح عمليات المنهج: التصميم ، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير (مرعي، الحيلة،2006) .

لذلك فإن الكتاب المدرسي يمثل أهممصدر تعليمي في المؤسسات التعليمية لأنه يحتوي على أكبر قدر ممكن من المنهاج المقرر، ويوفر مستويات عالية من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها وبذلك فإنه يمثل مكانة كبيرة في المنهج التعليمي والنظام التعليمي بشكل عام بوصفه أيسر المصادر التعليمية التي تتوافر في البيئات التعليمية.

فالعلاقة إذن بين الكتاب والمنهج علاقة الروح بالجسد، والجوهر بالمظهر، فهو روح المنهج وجوهره والترجمة الصادقة له فهو يمثل المنهج نصاً وروحاً، وعلى أساس هذه الصلة بين المنهج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب لتراعي جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج.

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي.

بعد أن عرفنا دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية وعلاقته بالمنهج يمكن تحديد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي بما يأتي:

1) أن يستند إلى الأسس التي يقوم عليها المنهج، ويكون ترجمة صادقة للمنهج.
2) أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم وميولهم.
3) أن يستند إلى خصائص المجتمع وثقافته وتقاليده ولا يتعارض مع قيمه.
4) أن يساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.
5) أن يوفر فرصاً تعليمية كافية تلائم كل فئة من فئات المتعلمين بمعنى يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
6) أن يراعي تحقيق مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق وهذا يعني أن يحتوي على أنشطة تطبيقية توفر للمتعلم فرص ممارسة المعرفة والخبرات التي تعلموها عملياً في مواقف ذوات صلة بالواقع.
7) أن يحرص على إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم والتعبير عن اهتماماتهم من خلال ما يقدم من معارف، وخبرات وأنشطة تعليمية.
8) أن يشجع المتعلمين على التعلم ذاتياً والاعتماد على أنفسهم في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.
9) أن يحرص على توفير التعزيز اللازم لتعلم الطلبة.
10) أن يراعي مبدأ الحداثة والصدق العلمي في المعلومات التي يقدمها للمتعلمين.
11) أن يراعي معايير التنظيم والعرض اللازمة لتقديم المادة للمتعلم بحيث يحرص على التدرج المنطقي والانتقال من السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الأجزاء.
12) أن تكون اللغة التي يستخدمها سهلة واضحة سليمة خالية من الأخطاء تنسجم مع الرصيد اللغوي للمتعلمين.
13) أن تكون الوسائل والأنشطة التي يستخدمها ذوات صلة بالمحتوى، وأهداف التعليم، وتسهم في إثراء التعلم وتسهيل التعليم.
14) أن يحرص على عامل الجذب والإثارة في طباعته، وتنسيقه، وتصميم غلافه، وألوانه.
15) أن يراعي في كمية المعلومات التي يقدمها الوقت المخصص لتدريس محتواه في

جدول الدروس الأسبوعي.

16) أن يراعي مبدأ التنويع في أساليب التقويم، وأن يوفر ما يلزم الطالب لتقويم نفسه ذاتياً.

دليل المعلم وعلاقته بالمنهج والكتاب المدرسي

للتعامل مع محتوى المنهج مستويان:

الأول: يتصل بالمتعلم ويمثله الكتاب المدرسي ويسمى كتاب الطالب أو المتعلم.

الثاني: يتصل بالمعلم ويمثله دليل المعلم ويسمى كتاب المعلم.

إن محتوى المنهج كما ذكرنا يعد الوسيلة التي يستخدمها المعلم في عملية التدريس لتحقيق أهداف المنهج، وعملية تدريس المحتوى من المعلم تقتضي استخدام طرائق، وأساليب تدريس متنوعة، ووسائل وتقنيات تعليم معينة، وممارسة أنشطة ذوات صلة بالمادة التي يدرسها المدرس، وعندما يكون المدرس أو المعلم في بداية عهده في التعليم فإن الحاجة تكون ماسة لوجود مرشد أو موجه يوجهه، ويرشده إلى ما ينبغي فعله.

وهنا يأتي دور دليل المعلم، فيعد دليل المعلم من بين عناصر المنهج لما يتضمن من توجيهات، وبيان لجوانب المحتوى والإجراءات التي ينبغي أن يتخذها المعلم، أو المدرس في تدريس المادة وتنظيم المواقف التعليمية فضلاً عن أنه يزود المعلم بحلول التمرينات، والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، وتقويم الأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم في التعامل مع المنهج، فضلاً عن توضيح الأهداف الخاصة بكل موضوع وعلى هذا الأساس فالدليل هو: كتيّب مصاحب للكتاب المدرسي يتضمن مجموعة المعلومات والإجراءات التي تحيط المعلم علماً بما لم يشتمل عليه الكتاب فيما يخص المنهج والكيفيات التي تنظم فيها المواقف التعليمية وتقدم بها إلى المتعلمين، وتزود المعلم بمصادر التعلم اللازمة لتنظيم تعليم كل موضوع، وكيفية استعمال الوسائل التعليمية، وحل التمرينات غير المحلولة في الكتاب المدرسي.

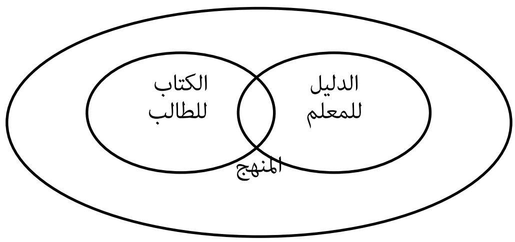
وفي ضوء هذا المفهوم يمكن استخلاص الآتي:

1. وظيفة الدليل سدّ النواقص في الكتاب المدرسي التي تعد ذوات صلة بالمنهج، وعندما لا يكون في الكتاب أي نقص تنتفي الحاجة إلى الدليل، وهذا أمر صعب لا سيما في المراحل الأولية من التعليم.
2. الدليل يستخدم من المعلم لا من الطالب ويزود المعلم بـ:

- أهداف تدريس كل موضوع.
- وسائل تدريس كل موضوع.
- خطوات تدريس الموضوع.
- حلول الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي.
- الأنشطة والأمثلة الأدائية التي تثري عملية التعلم.

3. إن الدليل جزء من المنهج ويتكامل مع الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف المنهج.
4. تزداد حاجة المعلم إلى الدليل إذا ما كان إعداده لمهنة التعليم ليس كافياً وتقل حاجته إليه كلما كان إعداده عالياً وخبرته في التدريس جيدة.

وفي ضوء ما تقدم فإن هناك علاقة بين الدليل والمنهج كالعلاقة بين الجزء والكل فالدليل في ضوء ما يحتوي يعد جزءاً من المنهج، وهناك علاقة تكاملية بين الكتاب المدرسي والدليل لأن الدليل يعد جزءاً من المنهج ومكملاً للكتاب المدرسي. وإذا كان الكتاب يعبر عن المنهج نصاً وروحاً فإن الدليل يعبر عن الكتاب نصاً وروحاً وبذلك يعبر عن المنهج أيضاً، وقد عبر المرعي،والحيلة، عن العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي والدليل بالشكل الآتي:



علماً بأن هناك مناهج تعليم لا كتب ولا أدلة لها كما هو الحال في مناهج الجامعات وبعض المعاهد في بعض الدول فتكون المناهج عبارة عن مقررات أو مفردات يتولى المدرس تنفيذها بالطريقة والمحتوى الذي يراه ملائماً وهناك أدلة للكتب في كل صف، وأدلة لكل مرحلة، وقد تأتي الأدلة في صورة كتيبات مصاحبة للكتاب المدرسي، وقد تكون في صورة هامش مع الكتاب وبذلك تكون حاشية الكتاب هي الدليل (مرعي، والحيلة،2004).

محتويات الدليل

يتضمن الدليل ما يأتي:

1. نواتج التعلم. وهي الأهداف الخاصة التي يتوقع من المتعلم الوصول إليها بعد تعلم الموضوع وتتسم هذه النواتج بالشمول والتنوع بين المعارف والمهارات والاتجاهات، وتعد هذه الأهداف الأساس الذي عليه يبنى المحتوى والركيزة الأساسية التي يبنى عليها المنهج، ومن شأن تحديد هذه النواتج الإسهام في تصميم الموقف التعليمي، واختيار استراتيجية التدريس المناسبة وبناء أدوات التقويم الملائمة.
2. المحتوى المعرفي: وهو يتصل بمحتوى الكتاب ويتكامل معه، ويتكون من المفاهيم، والمصطلحات، والمبادئ والتعميمات، والنظريات، على أن المفاهيم تشكل العناصر المفتاحية لباقي عناصر البنية المعرفية.
3. وصف عناصر السلامة العامة :يتضمن الدليل وصفاً للإجراءات وعناصر السلامة التي يجب أن يحرص عليها المعلم في تنفيذ الموقف التعليمي.
4. استراتيجيات التدريس: يتضمن الدليل وصفاً لاستراتيجيات التدريس التي ينبغي اعتمادها، والخطوات والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلبته لتنفيذ الموقف التعليمي، وتمثل خطوات مقترحة يمكن للمعلم تطويرها، أو تغييرها بما يتلاءم وظروف الموقف التعليمي، وما يحكمه من عوامل تتعلق بإمكانيات الطلبة، والمدرسة، مع مراعاة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عندما تكون في الموقف حاجة إلى ذلك.
5. إدارة الصف: يتضمن الدليل وصفاً للإجراءات الإدارية التي يستخدمها المعلم لتنظيم الموقف التعليمي وضبطه لتسهيل عملية التعليم وتنفيذ الدرس مثل:
   - تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من خطوات الدرس.
   - تنظيم جلوس الطلبة.
   - تنظيم بيئة التعلم النفسية والفيزيقية داخل الصف.
   - إثارة دافعية المتعلمين.
   - تهيئة الوسائل والأجهزة اللازمة لتنفيذ الدرس.
   - استخدام وسائل التقويم الملائمة.

6. معلومات إثرائية: يتضمن الدليل معلومات إثرائية موجزة ذوات علاقة بالمحتوى توجه للمعلم والطالب لغرض إثراء الموقف التعليمي وإثارة دافعية المتعلم، من خلال استخدام مصادر تعلم أخرى.
7. الوقت التقريبي اللازم لتحقيق نواتج التعلم المحددة.
8. مجموعة من الأنشطة الإضافية: يحتوي الدليل على مجموعة من الأنشطة الإضافية المتنوعة مراعاة للفروق الفردية.
9. استراتيجيات التقويم وأدواته: يحتوي الدليل على وصف للخطوات والإجراءات التي يتخذها المعلم لتقويم الموقف التعليمي وقياس مدى تحقيق النتاجات التي تم تحديدها.
10. مصادر تعلم أخرى: يتضمن الدليل تحديداً لمصادر تعلم أخرى يمكن للمعلم والطالب الرجوع إليها بقصد زيادة المعلومات، والخبرات، وتدعيم النواتج التي تحققت وقد تكون هذه المصادر كتباً، وموسوعات، أو أقراصاً، أو مواقع إنترنت. وقد يتضمن مواد تعليمية محوسبة لتدعيم تحقيق نواتج التعلم.
11. الملاحق: قد يتضمن الدليل ملاحق منفصلة تتناول إجابات أسئلة الكتاب، أو أدوات تقويم، أو جداول ورسوماً توضيحية، وخرائط وصوراً وما شاكل ذلك.

عناصر الكتاب المدرسي

يتشكل الكتاب المدرسي من مجموعة من العناصر تتكامل مع بعضها في تحقيق الأهداف التي وضع الكتاب من أجلها وهذه العناصر هي:

1) مقدمة الكتاب التي تشتمل على الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب المدرسي وإشارة إلى أهدافه، وإرشادات يستفيد منها المتعلم في عملية التعلم والمعلم في عملية التعليم، وإشارة إلى مصادر التعلم المساندة فضلاً عن التعريف بأهمية الكتاب، والمبادئ الأساسية التي روعيت في تأليفه، وتنظيم محتواه ويفترض في لغة المقدمة أن تكون سليمة واضحة موجهة لمخاطبة الطالب وسيأتي الحديث عن معايير المقدمة.
2) أهداف الكتاب :إن الأهداف التعليمية تشكل عنصراً مهماً من عناصر الكتاب المدرسي له تأثير كبير في العناصر الأخرى بما أن الكتاب هو عبارة عن ترجمة لمحتوى المنهج والكثير من عناصره فلابد أن تكون أهدافه متصلة بأهداف المنهج

وللكتاب أهداف عامة يتوقع بلوغها بعد دراسة الكتاب بجميع موضوعاته، وأهداف خاصة بكل وحدة أو موضوع يتوقع تحقيقها بعد دراسة الموضوع، أو الوحدة ويشترط في أهداف الكتاب العامة أن تعبر تماماً عن أهداف المنهج التي وضع الكتاب من أجلها، أما الأهداف الخاصة فينبغي أن تكون مرتبطة بأهداف الكتاب العامة ويشترط في الأهداف الخاصة ما يأتي:

أ- أن تكون ذات صلة بمحتوى الموضوع والخبرات التي يقدمها.

ب- أن تكون مصوغة بعبارات سلوكية، وتتضمن وصف السلوك المتوقع، ومحدداته ومعيار قياسه.

ت- أن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية، والوجدانية والمهارية.

3) المحتوى أو الخبرات التعليمية: العنصر الثالث من عناصر الكتاب محتواه والخبرات التي يقدمها للمتعلمين، ومحتوى الكتاب يتكون من المعلومات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والأفكار، والمهارات الأدائية والعقلية فضلاً عن الاتجاهات والقيم التي تنطوي عليها مادة الكتاب التعليمية التي يراد من المتعلم تعلمها، ويشترط في هذه المادة أن تكون ملائمة حاجات المتعلمين واهتماماتهم، وقدراتهم، واستعدادتهم، ومرتبطة بأهداف الكتاب والمنهج، وأن يراعى في اختيارها مبدأ الحداثة، والدقة العلمية، وموثوقية المصدر، وارتباطها بحياة الطلبة والبيئة التي يعيشون فيها، وأن تتكامل مضامينها مع مضامين المواد التعليمية الأخرى، وأن تكون كميتها ملائمة للزمن المتاح لتعليمها، وأن يتم تنظيم المحتوى بطريقة تراعي مبدأ التدرج والتكامل، ومنطقية العرض.

4) طريقة عرض وحدات الكتاب: تشكل الطريقة التي يعرض بها الكتاب وحداته أو موضوعاته أحد العناصر التي يتشكل منها الكتاب فكل وحدة من وحدات الكتاب ينبغي أن تشتمل على:

أ- مقدمة مناسبة تكون في صورة منظم متقدم يتضمن المفاهيم الأساسية للمادة مع المخططات التي تجسد المفاهيم الفرعية وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية.

ب- أسئلة تقويمية في نهاية كل وحدة تعين المتعلم على تقويم تعلمه ذاتياً.

ج- تمرينات أو مشروعات تعاونية يمارسها المتعلمون لتعزيز عملية التعلم

وتثبيت المعلومات في أذهانهم.

د- خلاصة الأفكار والمفاهيم الواردة في الوحدة.

ه- قراءات إضافية مرتبطة بموضوع الوحدة لغرض تحقيق المزيد من التعلم.

و- أنشطة تطبيقية لتوظيف المادة في المجالات العملية.

5) أساليب التقويم: يعد التقويم عنصراً أساسياً من العناصر التي يتشكل منها الكتاب المدرسي لما له من أثر كبير في العناصر الأخرى ونواتج التعلم.لذلك يجب أن تحظى أساليب التقويم باهتمام كبير من مؤلفي الكتب ويجب أن يراعى في أساليب التقويم التي يتضمنها الكتاب المدرسي ما يأتي :

- أن تكون عملية التقويم بدلالة أهداف تعليم المادة أو الوحدة أو الكتاب ككل.
- أن تتسم أساليب التقويم بالتنوع.
- أن تتسم أدوات التقويم بالشمول والدقة،والموضوعية.
- أن تكون أدوات التقويم واضحة في أذهان المتعلمين ولا تحتمل اللبس.
- أن تكون ملائمة لقياس ما وضعت من أجله.
- أن تزود المتعلمين بالتغذية الراجعة والتعزيز الملائم.

6) قائمة المحتويات: تعد الفهرسة أو قائمة المحتويات من العناصر التي يتشكل منها الكتاب المدرسي فكل كتاب يجب أن يحتوي على قائمة محتوياته تتضمن العنوانات الرئيسة والفرعية وأرقام الصفحات إزاء كل عنوان وتكون هذه القائمة في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إليها من القارئ عند الحاجة.

7) ينبغي أن ينتهي الكتاب المدرسي بقائمة المراجع والمصادر التي استعان بها المؤلف على أن يذكر اسم المؤلف وسنة النشر، وعنوان المرجع أو المصدر، واسم دار النشر، وموقعها ليسهل الرجوع إليها عند الحاجة.

8) الإخراج أو صناعة الكتاب: يعد الإخراج من بين أكثر العناصر أهمية في تشكيل الكتاب المدرسي ويشتمل هذا العنصر على:

أ. **الغلاف** ويشترط فيه ما يأتي:

- أن يكون من الورق المقوى السميك.
- أن يحتوي على رموز أو صور تعبر عن محتوى المادة التي يتضمنها الكتاب.
- أن يتم ربط محتوى المادة بكعب الغلاف بطريقة محكمة تتحمل كثرة استعمال

الكتاب وتمنع تفكك الأوراق.

- أن يحتوي على عنوان المادة بشكل مختصر ويعبر بشكل دقيق عن محتوى المادة.
- أن يحتوي على اسم المؤلف أو أسماء المؤلفين ومؤهلاتهم.
- أن يحتوي على اسم دار النشر.

ب. **الصفحة الداخلية الأولى** التي تتضمن:

- عنوان الكتاب.
- أسماء المؤلفين ومؤهلاتهم وعنواناتهم. ثم اسم دار النشر وموقعها، والطبعة وسنة النشر.

ج. **تنسيق الكتاب** ومساحة الطباعة على صفحاته يعد عنصراً مهماً من عناصر إخراج الكتاب وغالباً ما تكون مساحة الطباعة على الصفحة بقياس 12×21سم .

د. **الورق المستعمل يفترض أن يكون** من النوع الأبيض بوزن يكون بين 60 – 80غم /سم^{2}على أن لا يكون من النوع الصقيل الذي يعكس الضوء على عين القارئ.

ه. **حجم الطباعة ولونها:** يعتبر حجم الحروف التي تطبع به مادة الكتاب ولون الطباعة من العناصر ذات الأثر الكبير في إخراج الكتاب. أما حجم الحروف فيختلف تبعاً لمستوى نضج المتعلمين وقدرتهم البصرية ففي المراحل الأساسية لا بد أن يكون الحجم أكبر ويقل الحجم كلما تقدم الطالب في الدراسة؛ ففي:

- الصفوف الأساسية الدنيا تطبع ببنط 20 أبيض.
- في الصفوف الأساسية العليا تطبع ببنط 18 أبيض.
- في الصفوف الثانوية تطبع ببنط 16 أبيض.

أما المفاهيم والأفكار الأساسية والعنوانات فتطبع كما يأتي:

- في المرحلة الثانوية تطبع المفاهيم الأساسية ببنط 16 أسود في حين تطبع العنوانات الرئيسة ببنط 24 أسود والعنوانات الفرعية ببنط 18 أسود.وتزداد حجماً في المراحل الدراسية الأساسية، والمهم في الأمر أن تكون الطباعة ملائمة لقدرات المتعلمين على الإدراك البصري وتجعل القراءة سهلة للقارئ.

أما ألوان الطباعة فهي في الغالب لون واحد يطلق عليه الأسود والأبيض وفي بعض الأحيان يطبع الكتاب بلونين الأسود والأزرق وعندئذ تكون المادة التعليمية بشكل عام باللون الأسود ويخصص اللون الأزرق للأفكار الرئيسة التي يراد التركيز عليها.

و. **الوسائل التعليمية** في الغالب يتضمن الكتاب المدرسي وسائل تعليمية تتمثل بالصور والرسوم، والأشكال التوضيحية ويشترط في هذه الوسائل أن تكون واضحة جذابة هادفة تتصل بموضوع المادة التعليمية وتيسر عملية تعلم المادة، وتجذب انتباه الطالب وتشده إلى تعلم المادة.

ز. **قائمة المحتويات :** من عناصر إخراج الكتاب المدرسي احتواؤه على قائمة بمحتوياته تتضمن المحتويات وصفحاتها بشكل تفصيلي ويشترط أن توضع هذه القائمة في بداية الكتاب كما ذكرنا ليسهل رجوع القارئ إليها عند الحاجة.

ح. **قائمة المراجع:** يفترض أن يحتوي الكتاب على قائمة المراجع التي استخدمها المؤلف في تأليف الكتاب ويفترض أن يتم ترتيب هذه المراجع أو المصادر حسب ترتيب الحروف الهجائية لأسماء مؤلفيها وذلك كما يأتي:

— اسم المؤلف –عنوان الكتاب–اسم دار النشر– عنوان دار النشر- سنة النشر. وعند ورود أكثر مصدر لمؤلف واحد ترتب تبعاً لتواريخ النشر من الأقدم إلى الأحدث.

معايير تقويم الكتاب المدرسي.

يمكن تقويم عناصر الكتاب المدرسي في ضوء المعايير الآتية:

1. **معايير المقدمة**

- أن تشتمل على إشارة لأهداف الكتاب المدرسي.
- أن تشتمل على تبيان لأهمية الكتاب المدرسي.
- أن تتضمن الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الكتاب ووحداته.
- أن تتضمن إرشادات وتوجيهات حول كيفية استخدام الكتاب.
- أن تشير إلى الأسس التي تم اعتمادها في تأليف الكتاب واختيار محتواه.
- أن تثير دافعية المتعلم نحو قراءة الكتاب.
- أن تشير إلى مصادر التعلم المساندة.

- أن تكون مكتوبة بلغة سليمة ملائمة لمستوى الطلبة.
- أن تكون مكتوبة بأسلوب يخاطب المتعلم.

2. **معايير الأهداف.**

- أن تكون معبرة عن أهداف المنهج.
- أن تكون مستندة إلى فلسفة المجتمع وثقافته.
- أن تكون ذوات صلة بخصائص المتعلمين واهتماماتهم والمجتمع وحاجاته.
- أن تكون متنوعة شاملة للجوانب المعرفية والوجدانية، والنفس حركية.
- أن تكون قابلة للتحقيق وتتسم بالواقعية.
- أن تكون الأهداف الخاصة مصوغة بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس تتضمن السلوك المتوقع ومحدداته، ومعيار قياسه.
- أن تكون ذوات صلة بالمحتوى التعليمي.

3. **معايير المحتوى.**

أ- أن يراعي الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية المطلوبة من تدريس المادة.

ب- أن يكون ملائماً لتغطية أهداف تدريس المادة.

ج- أن يكون ذا معنى مرتبطاً بحاجات المتعلمين وميولهم.

د- أن يكون مكملاً للبنية المعرفية والقيمية لدى المتعلمين.

ﻫ- أن يكون ملائماً لمستوى الطلبة وقدراتهم.

و- أن يتسم بالحداثة مسايراً لأحدث التطورات العلمية.

ز- أن يشجع الطلبة على البحث والاكتشاف.

ح- أن يشجع الطلبة على العمل التعاوني الجماعي.

ط- أن يتضمن مشكلات ومواقف ذوات صلة بحياة المتعلمين.

ي- أن يوفر فرصاً للتدريب على مهارات التفكير بأنواعها.

ك- أن يكون خالياً من الأخطاء العلمية.

ل- أن يكون متنوعاً يراعي الفروق الفردية.

م- أن لا يتقاطع مع ثقافة المجتمع وقيمه.

ن- أن يراعي الإمكانيات المتوافرة والزمن المتاح لتعليمه.

س- أن يراعي مبدأ الترابط بين أجزاء المادة نفسها وبين المادة والمواد الأخرى.

ع- أن يوازن بين الموضوعات.

ف- أن يهتم بالجانب التطبيقي للمعرفة.

ص- أن يحظى برضا المتعلمين وقبولهم.

4. معايير تنظيم محتوى الكتاب.

أ. أن يتم عرض المحتوى في وحدات مترابطة.

ب. أن تراعى منهجية المادة العلمية في تنظيم محتوى الكتاب.

ج. أن يراعي التنظيم منطقية العرض والتدرج من السهل إلى الصعب والانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن الكل إلى الجزء.

د. أن يجري التنظيم في ضوء الخصائص السايكولوجية للمتعلمين بدلالة قدراتهم وخبراتهم السابقة (الخوالدة 2004).

ه. أن يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التكامل والتتابع بين الخبرات .

5. معايير عرض المحتوى.

أ- أن يتم العرض بلغة سليمة، وأسلوب سهل ملائم للطلاب.

ب- أن يكون العرض مشوقاً للطلبة.

ج- أن يكون العرض ذا مقروئية عالية.

د- أن يوفر العرض فرصاً كافية للمتعلمين لتعلم المفاهيم وإدراك التعميمات والمبادئ.

ه- أن يوازن العرض بين الكم والكيف أو النوع.

و- أن يكون العرض موضوعياً خالياً من الآراء الشخصية.

ز- أن يوفر العرض فرصاً كافية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في تحصيل المعرفة.

ح- أن يتم في العرض استثمار قانون انتقال أثر التدريب بعرض المثيرات والاستجابات المشابهة.

ط- أن يحرص العرض على ربط المادة الجديدة بالتعلم السابق والتأسيس عليه.

ي- أن يشتمل العرض على أمثلة توضيحية يهتدى بها في عملية التعلم.

ك- أن يوفر العرض فرصاً كافية لإثارة التفكير وتوليد الأفكار لتأسيس قاعدة للنمو الذاتي عن طريق المناقشة والاستنتاج.

6. معايير أساليب التقويم.

أ- أن تجري جميع عمليات التقويم التي يتضمنها الكتاب بدلالة الأهداف

التعليمية.

ب- أن تكون أساليب التعليم متنوعة لمراعاة الفروق الفردية.

ج- أن تكون أدوات التقويم شاملة تغطي جميع الأهداف التعليمية ومستوياتها.

د- أن تكون الأسئلة التي تتناولها أدوات التقويم واضحة.

ه- أن توفر عمليات التقويم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مستمر.

و- أن تسهم أساليب التقويم في تنمية القدرة على التفكير والاستنتاج لدى الطلبة.

7. **معايير إخراج الكتاب.**

أ- **الغلاف:**

- أن يكون غلافه من الورق المقوى.
- أن تكون ألوانه جذابة.
- أن يحتوي على رموز أو صور تدل على المحتوى.
- أن يكون عنوان الكتاب مكتوباً بخط جميل وحجم ملائم.
- أن يكون العنوان مختصراً يعبر عن محتوى الكتاب.
- أن يتضمن غلاف الكتاب اسم المؤلف ومؤهله.
- أن يتضمن الغلاف اسم دار النشر.

ب- **الورقة الأولى:**

- أن يكتب عليها عنوان الكتاب بخط جميل وبنط كبير.
- أن يذكر فيها اسم المؤلف ومؤهلاته، ومرتبته العلمية.
- أن يذكر فيها أسم دار النشر وعنوانها وسنة النشر.

ج- **قائمة المحتويات:**

- أن تكون في بداية الكتاب.
- أن تتضمن العنوانات الرئيسة والفرعية.
- أن يذكر رقم الصفحة إزاء كل عنوان رئيس وفرعي.

د- **الورق:**

- أن يكون من النوع الأبيض.
- أن يكون من وزن 70-80غم/100سم^2.

- أن لا يكون لماعاً يعكس الضوء.

ه- الطباعة:

- أن تكون خالية من الأخطاء الطباعية.
- أن تكون منسقة تنسيقاً جيداً.
- أن يكون هناك تمايز بين العنوانات الرئيسة والفرعية، وبين الأفكار العامة والأفكار الأساسية من حيث حجم الحرف واللون.

و- الرسوم والصور والأشكال:

- أن تكون ذوات صلة بالمحتوى.
- أن تكون ذوات صلة بالأهداف التعليمية.
- أن تسهم في تسهيل عملية التعلم وإثرائها.
- أن تكون جذابة واضحة.

ز- قائمة المصادر:

- أن تكون مرتبة حسب الحروف الهجائية للمؤلفين.
- أن يذكر إزاء اسم المؤلف عنوان المصدر والجزء والطبعة ومكان النشر والناشر وسنة النشر.
- أن يراعى قدم النشر في ترتيب المصادر التي تعود لمؤلف واحد.

طرق تأليف الكتاب وعملياته

أشار مرعي والحيلة(1993) إلى أن هناك أكثر من طريقة لتأليف الكتاب المدرسي أهمها:

1) طريقة التكليف :بموجب هذه الطريقة تقوم الجهة المسؤولة ممثلة بالوزارة أو المديرية العامة للتربية أو إدارة التعليم بتكليف شخص أو أكثر من المعروفين بدرايتهم وخبرتهم في التأليف في موضوع المادة التعليمية بتأليف كتاب معين أو أكثر في مدة زمنية محددة مقابل أجر معين بعد تزويدهم بالمواصفات العامة للكتاب المطلوب، ومن إيجابيات هذه الطريقة السرعة وإمكانية اختيار النخب من المؤلفين إذا ما ابتعد المعنيون عن المجاملات والعلاقات الشخصية.
2) طريقة المسابقة: بموجب هذه الطريقة تعلن الجهة المسؤولة عن مسابقة في تأليف كتاب أو أكثر بشروط ومواصفات محددة، ويتم اختيار الأفضل، وعلى الرغم من

إمكانية تجاوز عوامل المجاملة والعلاقات الشخصية في هذه الطريقة فإنها لا تجذب المؤلفين المرموقين فضلاً عن إمكانية اختباء بعض المؤلفين خلف أسماء لامعة وبذلك تشترك بالاسم فقط.

3) طريقة اللجان: بموجب هذه الطريقة تقوم الجهة المسؤولة بتشكيل لجان خاصة تتولى تأليف الكتب المدرسية في كل مرحلة دراسية بموجب المواصفات والمعايير التي تحددها الجهة المسؤولة.

أما العمليات التي يمر بها تأليف الكتاب فهي:

أ- العملية الاستطلاعية وتشتمل على:

- تعرف أهداف المنهج.
- تعرف الفلسفة التي يقوم عليها المنهج.
- تعرف خصائص المتعلمين المستهدفين بالكتاب المدرسي ومستوياتهم.
- تحري آخر المستحدثات والاكتشافات والتغيرات التي طرأت على المادة التعليمية.

ب- عملية التخطيط لتأليف الكتاب وتتضمن وضع خطة في ضوء الأهداف توضح الهيكل العام للكتاب.

ج- اختيار المحتوى من المواد التعليمية والأنشطة الإثرائية بدلالة الأهداف والأسس التربوية والنفسية والمعايير الخاصة بذلك.

د- تنظيم المحتوى وتبويبه بطريقة تراعي المعايير التي مرّ ذكرها.

ه- طباعة الكتاب وإخراجه بطريقة تراعي معايير الإخراج.

و- عملية تجريب الكتاب على عينة من الطلبة.

ز- تقويم التجربة وتعميم الكتاب في ضوء نتائجها.

ح- وضع الكتاب موضع التطبيق النهائي ومتابعة تطبيقه.

ط- إجراء عمليات تقويم لتطبيق الكتاب يشترك فيها الطلبة والمدرسون والمديرون والمشرفون، وفي ضوء نتائجها تجري عملية تطوير للكتاب إن أظهرت النتائج أن به حاجة إلى تطوير.



الفصل التاسع

التدريـــــس

مفهومه وأسسه ومهماته

التدريس مفهومه وأسسه ومهماته

بعد أن عرضننا في الفصول السابقة المنهج التربـوي مـن حيـث المفهـوم والعنـاصر والتصـميمات والعمليات، والكتاب المدرسي ومعايير صناعته ننتقل إلى التدريس من حيث مفهومـه وأسسـه ومهماتـه واستراتيجياته بوصف التدريس العملية التي يقوم عليها تنفيذ المنهج معبراً عنه بالكتاب المدرسي.

ولما كان المدرس من بين أهم مدخلات المنهج وعناصر العمليـة التعليميـة ويتوقـف عـلى أدائـه مستوى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه لما له من دور في مخرجات المنهج المتمثلة بنـواتج الـتعلم تمـس الحاجة إلى إحاطة المدرس بمفهوم مهنته وما يتصل بها من مفاهيم ومصطلحات كثيراً ما تتردد في مجال العملية التعليمية، فضلاً عن إحاطته علماً بأسس التدريس الجيد، وقواعده العامة وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل لنمهد به للانتقال إلى تبيان طرائق التدريس وما يتصل بها من خصائص وخطوات وميـزات وعيوب في الفصول اللاحقة.

مفهوم التدريس

إن التدريس يعني إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب بل يتجاوزها إلى تنميـة القـدرات، والتـأثير في شخصـية المـتعلم، والوصـول بـه إلى القدرة على التخيل، والتصور الواضح، والتفكير المنظم، وقد عرف التدريس تعريفات عديدة منها:

- هو كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقـف تـدريسي معـين، وكافـة الإجـراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.

وهناك من يرى أن التدريس هو الجانب التكنولوجي للتربيـة، وتختلـف النظـرة إليـه بـاختلاف الأهداف التربوية، وفلسفات التربية واتجاهاتها فأصحاب الاتجاه التقليدي يرون أن التدريس يقوم على الحفظ والتلقين أما أصحاب الاتجاه الحديث فيرون أنه يقوم على التوجيه والإرشاد.

واستخلاصاً مما تقدم يمكن القول إن مصطلح التدريس يطلق على التعليم المقصود المخطط له؛ فهو لا يحدث من دون قصد أو غاية مسبقة غير أنه أضيق من التعليم في الاستعمال لأنه ينطوي على تعليم المعارف والقيم ولا ينطوي على تعليم المهارات، والتدريس بحد ذاته وسيلة من وسائل التربية وليس غاية ولكي نميّز بين مفهوم التدريس والتعليم لابد من بيان مفهوم التعليم لكي لا يقع العاملون في المجال التربوي في الخلط بين التعليم والتدريس فيستعلمونها بمعنى واحد (عطية،2007).

مفهوم التعليم

التعليم مصطلح يطلق على العملية التي تجعل الآخر يتعلم؛ فهو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصنعة ويعرف بأنه:

- معلومات تلقى ومعارف تكتسب، أو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلمين، وهو نقل معارف، أو خبرات، أو مهارات، وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة.
- هو تصميم منظم مقصود للخبرة أو الخبرات التي تقدم للمتعلم لمساعدته على إنجاز التغيير المرغوب في أدائه.
- هو العملية التي بها يمد المعلم الطالب بالتوجيهات ليتحمل مسؤولية الإنجاز وتحقيق الأهداف، أو هو الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه بصورة تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ من أجل تحقيق تعلم مثمر فعّال.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن التعليم أشمل وأوسع استعمالاً من التدريس لأنه يطلق على كل عملية يقع فيها التعليم سواء أكان مقصوداً أم غير مقصود، وهو يقع على المعارف والقيم والمهارات فأنت تقول: علمتُه الحساب، والكيمياء، والأخلاق، والشجاعة، والكرم، والسباحة، وقيادة السيارات، في حين لا يصح أن تقول: درسته السباحة، أو درسته قيادة السيارات لأن السباحة وقيادة السيارات مهارتان والتدريس لا يقع على المهارات والتعليم وسيلة من وسائل التربية أيضاً غايته تعديل السلوك.

الفرق بين التعليم والتدريس

هناك أكثر من فرق بين مفهومي التعليم والتدريس يمكن التعبير عنها بما يأتي:

1) إن التدريس عمل مقصود في حين أن التعليم قد يكون مقصوداً وقد يكون غير

مقصود بمعنى أنه يمكن أن يحدث بقصد مسبق، أو أنه يحدث من دون قصد ومن التعليم غير المقصود أنك قد تتعلم أشياء كثيرة من مشاهدة فيلم معين لم تكن تقصد تعلمها قبل مشاهدة ذلك الفيلم، وتعلم العراقيين أشياء كثيرة أيضاً من الاحتلال الأمريكي للعراق لم يكونوا قصدوا تعلّمها.

2) إن التعليم أوسع استعمالاً من التدريس في المجال التربوي لأنه يتناول المعارف والقيم، والمهارات في حين يقتصر التدريس على المعارف والقيم من ودون المهارات.

3) إن التعليم يحصل داخل المؤسسات التعليمية، وقد يحصل خارجها أو في الاثنين معاً، أما التدريس فلا يحصل خارج المؤسسات التعليمية.

التدريب

التدريب هو تعليم غير أنه يقع على المهارات التي تكتسب بالممارسة العملية لذلك تقول: دربته على الرسم، ودربته على الإلقاء، ودربته على السباحة، وبذلك فإن كل تدريب تعليم وليس كل تعليم تدريباً وعلى هذا الأساس فإن التدريب أضيق استعمالاً من التعليم والتدريس في المجال التربوي.

التربية

يمكن أن يستدل على مفهوم التربية بالجذر اللغوي (رَبا) الذي يعني نما، وزادَ، فالتربية بموجب هذا الجذر تعني النمو الذي يتحصل عليه الفرد معرفياً وانفعالياً، واجتماعياً، وجسمياً، وبذلك فإن مفهوم التربية يشتمل على كل نشاط يهدف إلى تنمية قدرات الفرد وقيمه، واتجاهاته، وتوجيه سلوكه بالشكل الذي يرتضيه المجتمع الذي يعيش فيه ليتمكن من أن يحيا حياة سويّة يرضاها المجتمع وتسعد الفرد في الحياة، ولما كانت التربية على وفق هذا المفهوم تعني التنمية فإن هذه التنمية تحدث، بالتعليم، والتدريس والتدريب لأننا عندما نعلم نربي، وعندما ندرس نربي، وعندما ندرب نربي، لأننا في هذه العمليات والأنشطة جميعها نرمي إلى إحداث نمو معرفي، أو انفعالي، أو مهاري، أو الجميع معاً.

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم التربية ليس واحداً من وجهة نظر جميع الفلسفات التربوية وأصحابها فهناك من يرى أن التربية هي عملية إعداد الفرد للحياة المرغوب فيها، وهناك من يرى أن التربية هي الحياة وهناك من يراها غير هذا وذاك.

التعلم

التعلم نتاج التعليم، وهـو نشـاط يبديـه الفـرد في أثنـاء التعلـيم، أو التـدريس بقصـد اكتسـاب المعارف أو المهارات ويكون تحت إشراف المدرس أو بدونه، ويعرف بأنه تعديل السلوك.

وهذا يعني أن التعلم هو كل ما يتحصل عليه المتعلم في عمليات التعليم والتدريس والتـدريب، فيحدث تعديلاً في سلوكه، وبذلك فالتعلم هـو حاصـل التـدريس والتعلـيم والتـدريب لـذلك يقـال: أن أفضل تدريس، أو تعليم، أو تدريب، هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم.

وقـد عـرف الـتعلَّم أيضـاً بأنـه تغيـير مقصـود في سـلوك المـتعلم يسـتدل عليـه بـأداء المـتعلم (سلامة،2006).

ومن الجدير بالذكر أن التعلم المقصود يحدث بالتعليم والمرور بالخبرة، أما ما يحصل من تغيـير في السلوك بفعل المرض، أو الفرح، فهو ليس من التعلم لأنه زائل بزوال مسبباته.

وللتفريق بين التعليم والتعلم نقول إن التعليم هو العملية والإجراءات في حين أن التعلم هو ما ينجم عن تلك العملية وإجراءاتها من تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم.

إستراتيجية التدريس

تعرف الإستراتيجية بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يسـتخدمها المعلـم لتمكـين المـتعلم من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية.

وهي تشتمل على الأفكار والمبادئ التي تتنـاول مجـالاً مـن مجـالات المعرفـة الإنسـانية بصـورة شاملة متكاملة بقصد تحقيق أهداف محددة.

وعرفت بأنها مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التـي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشـتمل عـلى الأسـاليب والأنشـطة والوسـائل، وأسـاليب التقـويم التـي تساعد على تحقيق الأهداف.

فالإستراتيجية تعني خط السير الموصل إلى الهدف وتتضمن جميـع الخطـوات والإجـراءات التـي خطط لها المعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج، وبذلك فإن الإسـتراتيجية بمفهومهـا العـام تمثـل كـل مـا يفعله المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج.

وفي ضوء ما تقدم فإن إستراتيجية التدريس تشتمل على:

أ- جميع الإجراءات التي يقوم بها المدرس مسبقاً ليجري التدريس بموجبها.

ب- التدريبات والوسائل، والمثيرات، والتقنيات المستخدمة لغرض تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

ج- بيئة التعلم وما يتصل بها من عوامل مادية، وفيزيقية ونفسية،وطريقة تنظيم.

د- استجابات المتعلمين وكيفية تعديلها والتعامل معها من المعلم.

وهذا يعني أن الاستراتيجية مفهوم شامل ينطوي على الطرائق والأساليب والإجراءات الخاصة بالتدريس، وما يتصل بها.

طريقة التدريس

الطريقة في التدريس أو التعليم هي الكيفية التي تحقق الأثر المطلوب في المتعلم فتؤدي إلى التعلم.

أو هي الإجراءات المخططة التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتتضمن كافة الكيفيات، والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التعليمية تحقيقاً لأهداف محددة.

وللطريقة أشكال وصور متعددة فقد تأخذ شكل المناقشات، أو الاستجواب أو حل المشكلات أو المشروعات، أو الاكتشاف، أو تمثيل الأدوار، أو غير ذلك.

وللطريقة أساليب تختلف بين مدرس وآخر، وتعد مكوناً من مكونات الاستراتيجية، وعنصراً من عناصر المنهج؛ فهي حلقة الوصل التي يصممها المدرس للتواصل بين المتعلم والمنهج. وعليها يتوقف إلى حد كبير نجاح المنهج، وللطريقة خطوات تتكامل مع بعضها لتحقيق التعلم.

وتتسم الطريقة بأنها عملية هادفة منظمة تتولى تنظيم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ومواد التعلم بالشكل الذي يحقق التعلم.

أسلوب التدريس

هو مجموعة القواعد والضوابط والكيفيات التي تؤدى بها الطريقة من المدرس، أو هو كل ما يتبعه المدرس من أجل توظيف طريقة التدريس بفعالية تميزه عن المدرسين الآخرين الذين يستخدمون الطريقة نفسها، وعلى هذا الأساس فإن

الأسلوب يرتبط بالمدرس وسماته الشخصية، وهو جزء من الطريقة، فللطريقة خطوات محددة يسير عليها المدرسون ولكن كل خطوة تؤدى بأكثر من أسلوب وللمدرس تأديتها بالأسلوب الذي يحسنه ويرى أنه يزيد من فاعلية الطريقة, وبذلك فالأسلوب أضيق من الطريقة.

وللتفريق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس نقول:

أ- إن الإستراتيجية هي الأشمل والأوسع، وإن الطريقة جزء من الإستراتيجية، والأسلوب وسيلة من وسائل الطريقة، أو جزء منها.

ب- إن الإستراتيجية خطة تتضمن الأهداف والطرائق والتقنيات، والإجراءات التي يقوم بها المدرس لتحقيق أهداف تعليمية محددة، بينما الطريقة كيفيات وإجراءات يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم.

ج- الإستراتيجية تتضمن جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي بما في ذلك الأهداف والطرائق، والوسائل التعليمية، وعمليات التقويم في حين تتضمن الطريقة خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة.

د- الإستراتيجية تتضمن الطريقة وأساليبها، وإجراءاتها وكل ما يشكل عملية التدريس في حين لا تتضمن الطريقة إلا مكوناً من مكونات الإستراتيجية (قطامي،2005).

التدريس بين الصناعة والطبع

لمعرفة طبيعة التدريس لا بد من العودة إلى ما توصل إليه علم النفس ونظريات التعلم حول ما يقرر سلوك الإنسان ويؤثر فيه، ومهما تعددت الآراء وتباينت في تفسير سلوك الإنسان فإنها لا تخرج عن تأثير عاملين رئيسين في سلوك الإنسان وهما الوراثة والبيئة بمعنى أن سلوك الإنسان هو حاصل التفاعل والتكامل بين عاملين هما الوراثة والبيئة أو المحيط الذي يعيش فيه، ولما كان التدريس سلوكاً إنسانياً مما لاشك في أن يكون للطبع دور مهم فيه إلى جانب دور الاكتساب، وعلى هذا الأساس فإن التدريس عملية يتداخل فيها الطبع والصناعة وذلك يعني أن ما يلزمها من مهارات وقدرات تنجم عن سمات شخصية تتصل بطبيعة المدرس وتكوينه الشخصي، ومما يكتسب من برامج الإعداد والتأهيل المهني والأكاديمي لذلك قيل: أن المدرس نصفه مطبوع ونصفه الآخر مصنوع. وإذا كانت هذه المقولة صحيحة – وهي كذلك – فإن

التدريس ليس المهنة التي يستطيع أن يمتهنها كل إنسان، لأن المدرس لا يمكن أن يكون ناجحاً فعّالاً ما لم يكن يمتلك استعدادات فطرية تساعد على اكتساب مستلزمات مهنة التدريس، ومن هذه الاستعدادات ما يتعلق بالشخصية والتكوين الجسمي، والذكاء، وحدة الملاحظة، وطول القامة، والصوت، وغيرها من العوامل الجسمية التي تضفي طابعاً معيناً على شخصية المدرس؛ وبذلك تدخل عاملاً مؤثراً في نجاح المدرس أو فعله في التدريس لأن مهنة التدريس تتطلب حدّة الذكاء، وحضور البديهة، وقوة الملاحظة، وحسن الهيئة ووضوح الصوت، والسلامة من أي نقص عضوي.

وخلاصة القول أن التدريس عملية تعبر عن السلوك التدريسي الذي يبذله المدرس وإن هذا السلوك ناجم عن عوامل الفطرة والاكتساب وهذا يعني أن يضع المعنيون ببرامج إعداد المدرسين السمات الشخصية بعين الاعتبار عندما يختارون من يريدون إعداده لمهنة التدريس بمعنى أن عليهم وضع معايير محددة لقياس مواصفات الشخص الذي يصلح أن يعد لمهنة التدريس، ولا ينبغي قبول كل من هب ودب في كليات التربية أو المعلمين أو المعاهد المعنية بإعداد المعلمين، إنما يخضع المتقدمون إلى مقاييس محددة تحدد بموجبها من تتوافر فيه المواصفات المطلوبة في شخصية المدرس وذلك لأمرين :

الأول : تهيئة الكوادر التدريسية القابلة للتأهيل والنجاح في مهنة التدريس.

الثاني: تجنب الإنفاق على تأهيل أفراد لا يمتلكون الاستعدادات والمواصفات المطلوبة في شخصية المدرس إذ من شأن القبول بموجب معايير محددة أن يقلل من نسبة الهدر في تكاليف برامج الإعداد.

عناصر العملية التدريسية.

إذا ما نظرنا إلى العملية التدريسية على أنها نظام متكامل فإن هذا النظام له مجموعة من العناصر التي يتكون منها فللتدريس مدخلات، وعمليات، ومخرجات ومن العناصر التي تشكل مدخلات نظام التدريس:

أ- **المدرس** وما يتصل به من حيث:

- تأهيله المهني.
- تأهيله الأكاديمي.
- إيمانه بمهنته ورغبته فيها.

- مؤهلاته الشخصية.
- الفلسفة التي يتبناها.
- مشاركته في إعداد المنهج الذي يدرسه.
- محفزاته والمردود المادي الذي يحصل عليه.
- تحديد مسؤولياته بشكل واضح.
- مستوى علاقته بالطلبة والإدارة والمدرسين والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور.

ب- **الطالب** من حيث:

- عمره ومستوى نضجه.
- تعلمه السابق وخلفيته المعرفية.
- دافعيته ورغبته في التعلم.
- إيجابيته ومستوى تفاعله.
- علاقاته الاجتماعية في المدرسة وخارجها.
- وضعه العائلي والاقتصادي.

ج- **المنهج** من حيث:

- أهدافه وصلتها بحاجات المتعلمين والمجتمع.
- محتواه وملاءمته مستوى الطلبة وارتباطه بأهداف التعليم، وحداثته، ودقته العلمية.
- الكتاب المدرسي وجاذبيته، وملاءمته.
- أساليب التقويم المعتمدة وأدواتها.

د- **طرائق التدريس من حيث:**

- تركيزها على المتعلم وإشراكه.
- إثارتها دافعية المتعلمين.
- تنوعها ومراعاتها الفروق الفردية.
- استنادها إلى الفلسفات والاتجاهات التربوية الحديثة.
- إشراكها أكثر من حاسة في عملية التعلم.
- استخدامها التقنيات والوسائل الحديثة في التدريس.
- إختزالها الوقت والجهد والكلفة في بلوغ أهداف التدريس.

هـ- الإدارة وتشمل:

- إدارة المدرسة.
- إدارة الصف.
- الإدارة التعليمية.

و- العوامل المادية والتسهيلات الإدارية وتشمل:

- المبني المدرسي.
- قاعة الدراسة وأثاثها.
- المختبرات والمعامل والمكتبات، والمسرح، والملاعب.
- الحديقة المدرسية، والإضاءة والتهوية.
- الأنظمة المعمول بها.
- اليوم المدرسي وجدول الدروس الأسبوعي.

إن العناصر المذكورة تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في عملية التدريس، وقد يكون هذا التأثير إيجابياً عندما توظف بطريقة تجعلها تتجه نحو تحقيق أهداف التدريس، وتوفر لكل عنصر المعايير المطلوبة لزيادة فعّاليته في العملية التعليمية، وقد يكون التأثير سلبياً عندما يعتري أي عنصر من هذه العناصر قصور في المواصفات المطلوبة لضمان فاعليته في التعليم وعلى أساس ما تقدم فإن المدرس ليس وحده المسؤول عن نجاح العملية التعليمية بل إن نجاحها موقوف على مواصفات كل من هذه العناصر ومستوى تفاعلها وتداخلها في عمليات التدريس من أجل تحقيق النواتج المرغوب فيها.

أسس التدريس الفاعل

لكي يكون التدريس أكثر فعّالية في تحقيق أهداف العملية التعليمية لا بد أن يقوم على مجموعة من الأسس التي يمكن تحديدها بالآتي:

1. رصد الخلفية المعرفية للطالب والتأسيس عليها. إن التدريس الناجح يقتضي أن يقوم التعلم الجديد على التعلم السابق، وتنظيم البنية المعرفية للمتعلم، وهذا يتطلب رصد البنى المعرفية للطلبة قبل التعلم الجديد وتحديد قدراتهم، وإمكانياتهم، واهتماماتهم ثم العمل على تنمينها بمعنى أن التعلم الجديد ينبغي أن يبدأ من التعلم السابق ويتأسس عليه ولا يكون هناك قطعاً بين التعلم السابق واللاحق لأن عدم الربط سيؤدي إلى اضطراب في البنية المعرفية وإعاقة التعلم.

2. وضوح أهداف التدريس. إن من سمات العمل الناجح أن يكون موجهاً نحو أهداف واضحة لـذلك فإن نجاح التدريس وزيادة فاعليته يقتضي أن تكون أهدافه واضحة في ذهـن المعلـم والمـتعلم ولا يشوبها أي غموض لأن وضوح الأهداف يؤدي بالضرورة إلى توجيه مسـار العمـل واختيـار أسـاليبه وأدواته الملائمة، وإذا كان التدريس عملاً منظماً مخططاً له فإنه يحتاج إلى تحديد الأهداف بشـكل واضح لدورها في توجيه خطة التدريس، وطريقته، وأساليب تقويمه كما أن الأهداف ترشد المـتعلم إلى معرفة ما مطلوب منه بعد التعلم، فيوجه جهده نحو مـا يـراد منـه ولا يضـيع جهـده في أمـور ثانوية.
3. إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نحو التعلم. لقد أثبتت الدراسات أن من بين العوامل المـؤثرة في التعلم دوافع المتعلمين نحو التعلم ومدى قوتها، وعندما يكون المتعلم ذا دافعية قوية نحو التعلم في موقف معين فإنه يتعلم بشكل أفضل وأسرع لذلك ينبغي أن يقـوم التـدريس عـلى إثـارة أولاع الطلبة ودوافعهم وحفزهم على التعلم لرفع نواتج التعلم وتحسين العملية التعليمية لذلك ينبغـي إشعار الطلبة بحاجتهم إلى التعلم.
4. إيجابية المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية. مـن الأسـس التـي يقـوم عليهـا التـدريس الفاعـل الحرص على أن يكون المتعلم إيجابياً في الموقف التعليمي مشاركاً فاعلاً نشـطاً فيـه ليكـون أفضـل قدرة على الإنجاز.
5. إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم. لقد أثبتت الدراسات أن التدريس يكون أكثر فاعلية إذا مـا استطاع إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم بوصف الحواس نوافذ المتعلم على مصـادر الـتعلم، ويكون ذلك ممكناً في التدريس عن طريق تعدد ألوان النشاط الذي يقوم بـه المـدرس، واسـتخدام التقنيات والوسائل ذوات الصلة بالموقف التعليمي.
6. وظيفية التدريس. إن التدريس يكون أكثر فاعليـة إذا مـا كـان وظيفيـاً والوظيفـة تعنـي أن يمكـن المتعلم من توظيف مـا يتعلمـه وتسـخيره لمواجهـة مواقـف يمكـن أن تواجهـه في حياتـه، ويشـعر بالحاجة إلى التعامل معها ومواجهتها، وهذا يعني أن تتصل أغـراض التـدريس بحاجـات المتعلمـين واهتماماتهم في الحياة.

7. ملاءمة مـادة الـتعلم قـدرات المتعلمـين، وخصـائص نمـوهم، ولا تكـون فـوق قـدراتهم فيشـعرون بالإحباط عندما يتعرضون لتعلمها.
8. مراعاة الفروق الفرديـة. لا يمكـن أن يكـون التـدريس فـاعلاً إذا مـا تعامـل مـع جميـع المتعلمـين بأسلوب واحد، ووسائل واحدة، لأن الدراسات والبحوث أثبتت أن هنـاك تباينـاً بـين المتعلمـين في الطريقة التي يتعلمون بها، وأن هناك تبايناً في أنواع الذكاءات السائدة بين المتعلمـين فهنـاك مـن يفضـل الـتعلم بالعمـل، والممارسـة، وهنـاك يفضـل الـتعلم بـالتبصر، وهنـاك مـن يفضـل الـتعلم بالملاحظة الحسية، وهكذا لذلك ينبغي أن يراعي التدريس، ما بين المتعلمين من فروق في القدرات والاستعدادات عن طريق تنويع أساليب التعليم، والوسائل المستخدمة في التدريس.
9. تحدي قدرات الطالب، وإشباعها. إن التدريس الفاعل ينبغي أن لا يكون أقل من مسـتوى الطلبـة، إنما يجب أن يتحدى قدرات الطلبة، وأن ينمي هذه القدرات عن طريـق تلبيـة طمـوح الطلبـة في تنميتها.
10. تنظيم بيئة التعلم. لكي يكون الـتعلم ذا فاعليـة لا بـد أن يهـتم بتنظـيم بيئـة الـتعلم ومتغـيرات الموقف التعليمي بطريقة تنسجم وأهداف التدريس وتلائم اهتمامات الطلبـة وميـولهم وتسـهل إدراك العلاقة بين عناصر الموقف من المتعلم فضلاً عن توفير البيئة النفسية الملائمة للمتعلم.
11. أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية بـه تبـدأ وبـه تنتهـي، وأن يبتعـد المـدرس عـن الإلقـاء والتلقين.
12. سيادة النظام، وإيجابية العلاقة بين المدرس والطالب في عملية التدريس.
13. مرونة الخطة التدريسية. من أسس التدريس الفاعل أن يكون قائماً عـلى تصـميم يتسـم بالمرونـة قابل للتنفيذ والتعديل في جميع مراحل عملية التدريس.
14. استمرار التقويم. يعني أن تكـون عمليـة التقـويم في التـدريس عمليـة مسـتمرة لتـوفير التغذيـة الراجعة، فضلاً عن قيـاس الـتعلم وأخـذ نتـائج التقـويم بعـين الاعتبـار عنـد التخطـيط للـدروس اللاحقة، ومراعاتها.
15. أن يستند إلى قوانين التعلم التي تم التثبت من صحتها والاتجاهات التربويـة الحديثـة ونظريـات التدريس الحديثة ذوات الفاعلية التي توصل إليها المربون.

معايير الطريقة الجيدة في التدريس

بالنظر لوجود عناصر مختلفة في المواقف التعليمية، ودخول متغيرات كثيرة في عملية التعليم والتعلم لم يعد بالإمكان تحديد طريقة من طرائق التدريس تعد الأفضل بشكل دائم؛ لأن الطريقة التي تلائم مادة معينة قد لا تلائم مادة أخرى، والتي تلائم مستوى معين من المتعلمين قد لا تلائم مستوى آخر. والطريقة التي يحسنها مدرس معين قد لا يحسنها مدرس آخر، والتي تلائم بيئة تعليمية معينة قد لا تلائم بيئة أخرى.

لذلك يمكن وصف الطريقة الجيدة في التدريس بأنها الطريقة التي تحقق أهداف التدريس بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والكلفة وهناك جملة معايير إذا ما توافرت في الطريقة يمكن وصفها بالجودة وهي:

1) أن تكون قادرة على تحقيق أهداف التعليم بأقل الوقت والجهد المبذول من المعلم والمتعلم في عملية التعليم والتعلم.
2) أن تتلاءم وقدرات المتعلمين واستعداداتهم.
3) أن تحث الطلبة على التفكير الجيد، والوصول إلى النتائج.
4) أن تشجع الطلبة على التعلم الذاتي وتؤهلهم للاعتماد على أنفسهم في التعليم.
5) أن تستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم.
6) أن تكون ممكنة الاستخدام في أكثر من موقف تعليمي.
7) أن تكون مرنة قابلة للتعديل تبعاً لمتغيرات الموقف التعليمي.
8) أن تحرص على الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد.
9) أن ترتبط بأهداف التعليم.
10) أن تساعد الطلبة على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها.
11) أن توازن بين الجانب النظري والتطبيق العملي وتربط بين المادة وتطبيقاتها.

العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس

إن المدرس ليس حراً في اختيار طريقة التدريس لأن هناك الكثير من العوامل التي تحكمه في اختيار الطريقة وهي:

1) الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج التعليمي؛ فهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمادة الدراسية، وهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمتعلم، وهناك أخرى تشدد

على الاهتمام بـالمجتمع ومشـكلاته، وعـلى أسـاس الفلسـفة التـي يقـوم عليهـا المـنهج تختلـف طرائـق التدريس؛ فطرائق تدريس المنهج الذي يشدد على المادة غير طرائق التدريس المنهج الـذي يشـدد عـلى المتعلم.

2) أهداف التعليم: تعد أهداف التعليـم عـاملاً مهـماً في اختيـار طريقـة التـدريس؛ فعنـدما يكـون الهدف تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات فإنه يقتضي طريقة تدريس غير الطريقة التي ينبغـي اعتمادها عندما يكون الهدف تمكين المتعلمين من مهارات أدائية بمعنى أن لكـل هـدف أسـلوب تدريس، أو طريقة تلائمه.

3) طول المنهج والزمن المتاح لتدريسه. إن حجـم محتـوى المـنهج والوقـت المخصـص لـه في جـدول الدروس يؤثر في اختيار طريقة التـدريس فـالمنهج الطويـل مـع الوقـت القصـير يقـتضي طريقـة تدريس تسمح بتقديم كم كبير من المعلومات في وقت قصير وعند ذلك لا يكون بإمكان المـدرس اختيار الطريقة الأفضل لأنه محكوم بالوقت. أما إذا كان المحتوى قصيراً، والوقت كبـيراً فـإن ذلـك يمـنح المدرس فرصة لاختيار الطريقة الأفضل تبعاً لظروف الموقف التعليمي ومتغيراته.

4) نوع المادة التعليميـة: إن نـوع المـادة يـتحكم باختيـار طريقـة التـدريس؛ لأن الطريقـة التـي تلائـم تدريس الرياضيات قد لا تلائم تـدريس التـاريخ والطريقـة التـي تلائـم تـدريس الأدب قـد لا تلائـم تدريس النحو وهكذا هناك طرائق تدريس تكون ذوات فاعلية عالية في مواد معينة، وليست كـذلك مع مواد أخرى.

5) خصائص المتعلمين ومستوى تعلمهم: إن طبيعة المتعلمـين تعـد عـاملاً مـؤثراً في اختيـار طريقـة التدريس فالطريقة التي تلائم طلبة المرحلة الثانوية لا تلائم تلاميذ المرحلة الابتدائية وهكذا.

6) المدرس ومستوى تأهيله: لكل مدرس طبيعته ومستوى تأهيله لذلك ليس جميـع المدرسـين عـلى حد سواء في مستوى أدائهم لطرائق التدريس واستخدامها فهناك من يحسن طريقة المحاضرة ولا يحسن طريقة المناقشة، وهناك من يحسن الاستقراء ولا يحسن الاستجواب، وعـلى هـذا الأسـاس فإن المدرس غالباً ما يختار الطريقة التي يرى أنه يميل إليها ويحسن استخدامها بغض النظر عـن مستوى ملاءمتها أو فاعليتها.

7) طبيعة المؤسسة التعليمية وتوافر مستلزمات التعليم فيها كالوسائل والتقنيات ومستلزمات استخدامها في قاعة الدرس.

8) أساليب التقويم المستخدمة: إن أساليب التقويم المعمول بها من شأنها أن توجه مسار عملية التدريس نحو تحقيق نسب نجاح عالية في ضوء المعايير المستخدمة في التقويم الأمر الذي يدفع المدرس إلى تكييف طرائق التدريس لما يوفر نتائج تقويم تنال رضا العاملين، وليس بالضرورة أن تكون تلك الطرائق فعّالة بالمقاييس الصحيحة إنما هي محكومة بغايات التقويم.

9) أعداد الطلبة في قاعة الدرس: من العوامل التي تحكم المدرس في اختيار طريقة التدريس أعداد الطلبة في قاعة الدرس، فعندما يكون العدد كبيراً ليس بالإمكان استخدام طريقة حل المشكلات على سبيل المثال وتكون المحاضرة هي الأفضل في حين لو قل العدد يمكن للمدرس اختيار طريقة غير المحاضرة.

10) العبء التدريسي: المقصود بالعبء التدريسي الساعات التدريسية التي يوكل للمدرس القيام بالتدريس فيها فكلما كان نصاب المدرس كبيراً اتجه إلى طريقة تدريس لا تتطلب جهداً كبيراً في حين يمكنه اختيار طرائق تتطلب جهداً أكبر إذا ما قل عدد الساعات الأسبوعية المكلف بها.

11) دافعية المدرس ورغبته في التدريس: عندما يكون المدرس مندفعاً للتدريس راغباً في مهنته تكون قدرته على الإبداع أفضل ويكون أكثر ميلاً لاختيار طرائق تدريس أكثر فاعلية والعكس صحيح.

12) المشرفون التربويون: قد يكون المشرف التربوي عاملاً من العوامل التي تحكم المدرس في اختيار طريقة التدريس عندما يفضل طريقة تدريس بعينها ويحث المدرس على استعمالها.

مهمات التدريس

التدريس كغيره من المهن التي يشتمل أداؤها على العديد من المهمات الفرعية التي لا يمكن لصاحب المهنة أن يبلغ مستوى النجاح في مهنته ما لم يكن متمكناً من أداء كل مهمة من هذه المهمات.

إن مهمات التدريس كثيرة تتسم بالتداخل والتشابك فيما بينها متصلة بجميع عناصر العملية التعليمية، كالطالب وما يتصل به من ضرورة تحديد خصائصه، وميوله،

واتجاهاته، وحاجاته، ودافعيته، واستعداداته، والمنهج وما يتصل به من تحديد أهدافه، ومعرفة محتواه، واختيار طرائق تدريسه، وأساليب تقويمه، وتخطيط التدريس، وتنفيذه، فضلاً عن المدرس وما يلزمه من إعداد أكاديمي ومهني ولكن يمكن إجمال المهمات الرئيسة في التدريس بما يأتي:

أولاً: مهمة التخطيط للتدريس:

من المعروف أن كل عمل يراد له النجاح ينبغي أن يقوم بموجب خطة مسبقة، ولما كان التدريس عملية منظمة هادفة فلا بد له من خطة وتصميم دقيق تنفذ بموجبه عملية التدريس لكي تحقق أهدافها.

والتخطيط للتدريس يتضمن جميع الإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس لضمان تحقيق أهداف التدريس، ونجاح العملية التعليمية لذلك تعتبر هذه المهمة من المهمات الأساسية في التدريس لما لها من أثر في المهمات الأخرى.

إن النجاح في هذه المهمة يقتضي الآتي:

1) تحديد الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها؛ لأن عملية التخطيط لا يمكن أن تكون بمعزل عن أهداف التدريس والاهتداء بها في اختيار الطريقة والأنشطة، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

2) تحليل خصائص المتعلمين وتحديد مستوى الاستعداد التعليمي للمتعلمين لكي يكون بإمكان المخطط مراعاة قدرات المتعلمين، ومعرفة النقطة التي يبدأ منها ويؤسس عليها في التدريس وهذا يعني أن يكون المدرس على بينة من خصائص المتعلمين، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم لكي يأخذها بعين الاعتبار في عملية التخطيط للتدريس.

3) تحليل محتوى المنهج الذي يراد التخطيط لتدريسه لأن عملية التدريس معنية بتنفيذ المنهج المقرر، ولابد للمخطط أن يتعرف محتوى المنهج وخصائصه وأنشطته وصلته بالأهداف التعليمية لكي يحسن اختيار الأساليب الملائمة للتدريس.

4) اختيار طرائق التدريس والأساليب الملائمة للتدريس: في ضوء تحديد الأهداف التعليمية وتحديد خصائص المتعلمين وتحليل محتوى المنهج يختار المخطط الطرائق والأساليب التي ستعتمد للتدريس وينفذ بموجبها.

5) اختيار الوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة لإثراء التعلم وتسهل عملية التعلم: لابد أن تتضمن الخطة تحديداً للوسائل التعليمية والأنشطة التي يمكن ممارستها لغرض تدعيم التعلم والمساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية.

6) اختيار أسلوب التقويم: من بين العناصر التي تتضمنها خطة التدريس تحديد أساليب التقويم التي ستعتمد في التدريس لكي تؤخذ بعين الاعتبار في عناصر الخطة الأخرى.

7) وضع خطة التدريس وكتابتها في ضوء المعطيات السابقة علماً بأن هناك أكثر من مستوى للتخطيط؛ فهناك التخطيط بعيد المدى الذي يكون على مستوى عام دراسي، أو فصل دراسي وتسمى الخطة بعيدة المدى بالخطة السنوية، أو الفصلية، وهناك التخطيط قصير المدى الذي تسمى الخطة بموجبه بالخطة اليومية، ولكل من هذه المستويات من التخطيط شروط ومواصفات ينبغي أن يحيط بها المدرس ويراعيها في عملية التخطيط للتدريس، وخلاصة القول أن مهمة التخطيط تتطلب إحاطة المدرس التامة بـ:

1. المادة الدراسية وأهميتها ومواطن الصعوبة فيها.
2. الأهداف التعليمية لتدريس المادة، وأسس صياغتها واشتقاقها.
3. خصائص المتعلمين ومستوياتهم، وخلفياتهم المعرفية.
4. طرائق التدريس وآخر ما تم التوصل إليه فيها.
5. أساليب التقويم وأدواته، وإعدادها، وتحليل نتائجها.
6. الفلسفة التي يقوم عليها المنهج ومبادئها.

ثانياً: تحديد الأهداف التعليمية الخاصة والسلوكية:

من مهمات التدريس المهمة تحديد الأهداف الخاصة أو السلوكية التي تقع على عاتق المدرس مسؤولية اشتقاقها في ضوء الأهداف العامة ومعطيات المادة والموضوع وخصائص المتعلمين؛ إذ لا يمكن للمدرس أن يصمم درساً ما من دون تحديد الأهداف السلوكية التي تصف نواتج التعلم المرغوب فيها بعد عملية التعلم لذلك ينبغي أن يكون المدرس قادراً على صياغة الأهداف الخاصة بموجب الشروط اللازمة لصياغة الأهداف التعليمية التي هي:

- أن تكون واضحة محددة خالية من الغموض واللبس.

- أن تشير إلى الناتج التعليمي المرغوب فيه ولا تشير إلى عملية التعلم أو سلوك المعلم.
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- أن تكون واقعية ممكنة التحقيق.
- أن تكون ملائمة لخصائص الطلبة وقدراتهم.
- أن تستند إلى فلسفة تربوية سليمة.
- أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بالمادة.
- أن توفر خبرات ذوات معنى للمتعلمين وتسهم في تعديل سلوكهم.
- أن تتواءم ونوعية المؤسسة التعليمية والمرحلة التعليمية التي وضعت لها.
- أن تكون مصوغة بعبارات سلوكية تصف السلوك المتوقع ومحددات السلوك ومعاييره مثل: أن يميّز الطالب الفاعل الضمير في نص يقدم له.

فنلاحظ أن هذا الهدف تضمن وصف السلوك المتوقع وهو تمييز الفاعل، ومحددات السلوك وهي الفاعل الضمير في نص يقدم إليه. ويسمى هذا النوع من الأهداف بالأهداف السلوكية. والهدف السلوكي يتكون من:

أن +فعل مضارع يصف السلوك المتوقع +الفاعل وهو الطالب + محددات السلوك ومعياره:

مثل: جملة مفيدة، أو نص يقدم إليه، أو غير ذلك.

ولما كانت العملية التعليمية تستهدف تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها فإن هذه الأهداف يجب أن تتسم بالشمول فتتناول المجال المعرفي والوجداني، والمهاري، وأن لا تقتصر على مستوى معين من مستويات الأهداف إنما توازن بين جميع المستويات الدنيا والعليا.

وتكمن أهمية تحديد الأهداف الخاصة فيما يأتي:

1. مساعدة المدرس في اختيار طرائق التدريس الملائمة.
2. إعانة المدرس على اختيار الوسائل الملائمة لتحقيق أهداف التعلم.
3. تمكين المدرس من وضع الخطة السليمة وتوجيه مسار العملية التعليمية نحو الهدف.
4. تمكين المدرس من اختيار الأنشطة الملائمة لإثراء الموقف التعليمي.
5. مساعدة المدرس على اختيار أساليب التقويم الملائمة.

ثالثاً: مهمة تنفيذ الدرس:

من مهمات التدريس الأساسية مهمة تنفيذ الدرس ووضع الخطة موضع التنفيذ الفعلي وتتضمن هذه المهمة عدداً من المهمات الفرعية التي تتكامل مع بعضها لتنفيذ الخطة التدريسية وتحقيق غاياتها ومن مهمات التنفيذ:

1. **مهمة التهيئة للدرس وإثارة الدافعية.**

إن من مستلزمات تنفيذ الدرس إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم وجذب انتباههم على مجريات الدرس وهذا يعني أن يهتم المدرس بتنظيم بيئة التعلم وجعل المتعلمين أكثر استعداد للتفاعل مع الموقف التعليمي لذلك فإن مهمة التهيئة وإثارة الدافعية تعد الأساس الذي يرتكز عليه الدرس في خطواته اللاحقة، وهذا يوجب على المدرس أن يختار الأسلوب الملائم لإثارة دافعية المتعلمين، وضمان مشاركتهم بشكل فعّال في جميع مراحل تنفيذ الدرس، وهذا يعني أن يكون المدرس على بينة من الكيفيات المختلفة التي يمكن أن تثير المتعلم، وتحفزه للتفاعل مع المدرس والمشاركة في الأنشطة والخبرات التي يقدمها الدرس. وهذا يتطلب من المدرس الاطلاع على ما يقدمه علم النفس، ونظريات التعلم في هذا المجال، ومعرفة الوسائل التي تجعل المتعلم أكثر فعّالية عن طريق إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم.

ولمقدمة الدرس دور كبير في إثارة الدافعية وشدّ الطلبة إلى الدرس وقد تأخذ أكثر من شكل منها:

- أسلوب الربط بيم المادة وما سبقها تلبية لما تتطلبه عملية البناء المعرفي.
- طرح مشكلة بها حاجة إلى حل، والبحث عن ذلك في موضوع الدرس.
- تعريف الطلبة بما يراد منهم بعد تناول الدرس بقصد إثارة دافعيتهم وتوجيه مسار الدرس.
- إشعار الطلبة بالحاجة إلى تلقي الدرس لارتباطه بمواقف يمكن أن يواجهوها في حياتهم.
- ربط الموضوع بالواقع وتوظيفه لخدمة الحياة من خلال طرح قضية لها صلة بالموضوع والانطلاق منها، وغير ذلك من أساليب التقديم التي يمكن أن تثير دافعية المتعلمين.

2. مهمة إدامة التواصل بين المدرس والطلبة.

إذا كانت عملية التدريس تواصلية بين المدرس والطالب فإن هذه العملية تقتضي مرسلاً ومستقبلاً يتبادلان الأدوار فمرّة يكون المدرس مرسلاً والطالب مستقبلاً وأخرى يكون الطالب مرسلاً والمدرس مستقبلاً وعلى هذا الأساس فإن كلاً من المدرس والطالب ينبغي أن يكون مرسلاً جيداً ومستقبلاً جيداً فعندما يكون مرسلاً ينبغي أن يكون عارفاً كيفية صياغة الرسالة وإيصالها إلى المستقبل بأبسط السبل وأيسرها وعندما يكون مستقبلاً ينبغي أن يكون قادراً على الإصغاء وحل رموز الرسالة وفهمها.

أما محتوى عملية التعلم فإنه يمثل الرسالة في العملية التواصلية المشار إليها وهذا يعني أن يصاغ بطريقة يسهل فهمها من المستقبل. وعلينا أن ندرك أن الدرس يبقى فعّالاً ما بقي التفاعل بين المدرس والطالب قائماً وكذلك بين الطلبة أنفسهم. ويفقد فاعليته حال انقطاع التواصل بين المرسل والمستقبل لذلك ينبغي على المدرس أن يتخذ جميع الوسائل التي من شأنها إدامة التواصل بينه وبين الطلبة طوال مدة الدرس كالأسئلة المثيرة للتفكير، والوسائل المثيرة، وتنويع نبراته الصوتية، واستخدام لغة الجسم (وسائل الاتصال غير اللفظي) المتمثلة بالحركات والإيماءات والصمت، والنظرة، وعلى المدرس لإدامة التواصل أن يحرص على سلامة لغته ووضوحها وملاءمتها مستوى المتعلمين، وأن يدعمها بالإيماءات والإشارات المعبرة، وأن يحرص على أن يكون لكل حركة معنى ودلالة وأن يتحاشى تكرار حركات أو كلمات بعينها مع الحرص على إظهار الحماس والاهتمام بالدرس لأن نشاط المتعلم في جانب كبير منه يتوقف على الحماس الذي يبديه المدرس في عملية التدريس.

3. مهمة ضبط الصف وإدارة النقاش.

من مهمات تنفيذ الدرس مهمة ضبط الصف وإدارة النقاش في داخل الصف. وإن مهمة ضبط الصف تشتمل على الإجراءات والأنشطة والعلاقات الإنسانية التي يتخذها المدرس لتوفير جو تعليمي فعّال؛ فهي تتضمن تنظيم بيئة التعلم وحفظ النظام ومتابعة المتعلمين وتفاعلهم مع المدرس، وتقويم أدائهم، ولكي يكون الدرس فعّالاً لا بد من تنظيم النقاش والأفكار المطروحة، وتبادل الآراء بين المشاركين في العملية التعليمية وإذا كانت فعّالية الطالب في الدرس تقاس بدرجة تفاعله ومشاركته في

المناقشات التي تدور في أثناء الدرس فلا بد من تنظيم سير المناقشات وتوجيه النقاش نحو أهداف الدرس ولما كان النقاش يأخذ أشكالاً مختلفة كالنقاش المتبادل أو التبادلي فإن هذا يقتضي مهارة وقدرة على الإدارة والضبط ينبغي أن يتحلى بها المدرس لأن النقاش إذا لم يكن مضبوطاً موجهاً نحو أهداف محددة قد يفضي إلى نتائج سلبية لعل من أبرزها ضياع الوقت وتشتت الأفكار؛ لذلك يجب على المدرس أن يمتلك المهارات والقدرات اللازمة لقيادة النقاش نحو أهداف الدرس التي حددها.

أما في مجال الضبط فإن الأسلوب الديمقراطي يعد الأفضل إذا ما أحسن المدرس استخدامه أما الأسلوب التعسفي التسلطي فإنه من دون شك يؤدي إلى نتائج تتقاطع مع أهداف التدريس الفعّال، وعلى هذا الأساس فلابد أن تتأسس عملية ضبط الصف على الاحترام المتبادل، وتجتنب المساس بكرامة الآخرين، وجرح مشاعرهم.

4. مهمة صياغة الأسئلة الصفية وطرحها.

مرّ القول إن من بين الوسائل التي تديم التواصل بين المدرس والطلبة هي الأسئلة التي يطرحها المدرس على طلبته لما يترتب عليها من جذب انتباه الطلبة وإثارة تفكيرهم لذلك ينبغي أن تكون الأسئلة الصفية:

- ذوات علاقة وثيقة بالموقف التعليمي.
- سليمة اللغة.
- مختصرة تقود نحو أهداف محددة.
- غير متضمنة لما يوحي بالإجابة.
- لا تحتمل أكثر من إجابة.
- ملائمة لمستويات الطلبة.
- تقيس مستويات ومجالات مختلفة.
- شاملة تغطي جميع جزيئات محتوى التعليم.

أما طرح الأسئلة على الطلبة فينبغي أن تتوافر له الشروط الآتية:

أ- أن تطرح بصوت مسموع من جميع الطلبة.

ب- أن تطرح على جميع الطلبة ولا تطرح على طالب محدد إلا لأغراض معينة كشد انتباه الطالب الشارد الذهن، ومن غير هذا يجب أن يتم طرح السؤال ثم اختيار المجيب.

ج- إعطاء فرصة للتفكير بالإجابة قبل اختيار المجيب.

د- عدم تكرار السؤال نفسه لضمان انتباه الطلبة وعدم إضاعة الوقت.

ه- تجنب السرعة في طرح السؤال.

و- توزيع الأسئلة بين جميع الطلبة وعدم اقتصارها على مجموعة معينة.

5. **مهمة تلقي الأسئلة وإجاباتهم :**

الدرس الفاعل هو الذي يثير تفكير الطلبة وتساؤلاتهم حول الموقف التعليمي ولكي يشجع المدرس طلبته على طرح الأسئلة لا بد أن يحسن التعامل مع أسئلة الطلبة عن طريق:

- تشجيع الطلبة بشكل مباشر على طرح الأسئلة.
- الإطراء على بعض الأسئلة التي يطرحها الطلبة.
- إظهار التقبل والاحترام والاهتمام بأسئلة الطلبة وعدم إظهار الامتعاض منها.
- إشراك جميع الطلبة في طرح الأسئلة.
- تسجيل بعض الأسئلة على السبورة والتعقيب عليها.

أما التعامل مع إجابات الطلبة فيقتضي:

- تقبل إجابات الطلبة وإن كان فيها شيء من الخطأ.
- إعطاء الفرص الملائمة للطالب لكي ينظم إجابته.
- تشجيع الطالب على إكمال إجابته.
- عدم السماح لأي كان بالازدراء بإجابة أي طالب.
- إشراك أكبر عدد ممكن في الإجابة عن السؤال.
- تسجيل الإجابات المهمة على السبورة والتعقيب عليها. (عطية، 2007)

6. مهمة التعزيز.

يعد التعزيز عاملاً مهماً من عوامل التعلم فقد شددت الكثير من نظريات التعلم على التعزيز لما له من أثر في تثبيت التعلم، وإثارة دافعية المتعلم وضمان استمرارها في الموقف التعليمي لذلك شكل التعزيز مهمة ذات أهمية كبيرة في تنفيذ الدرس فالتعزيز ينبغي أن يكون عملاً مخططاً له هادفاً، وأن يمارس بطريقة فعّالة تنسجم وطبيعة المتعلمين وخصائصهم، وغالباً ما يكون التعزيز معنوياً، وقد يكون تعزيزاً داخلياً يحصل عليه المتعلم

بمجرد معرفته أن استجابته كانت صحيحة، وأنه أنجز شيئاً ذا قيمة، وقد يكون خارجياً يحصل عليه من الآخرين وله أكثر من أسلوب.

أ- الأسلوب اللفظي مثل: قول المدرس للطالب: أحسنت، بارك الله فيك، ممتاز، ومثل هذا التعزيز يجب أن لا يطلق جزافاً لجميع الطلاب على حد سواء لأن ذلك إذا ما حصل فإنه سيفقد التعزيز غرضه.

ب- الأسلوب غير اللفظي: وهو ما يحصل بالإيماءات والإشارات كهزّ الرأس تعبيراً عن الرضا والاستحسان، والتعبير بتقاسيم الوجه عن صحة استجابة الطالب والقبول بها.

وفي هذا الإطار ينبغي التنبيه على أن الطلبة ذوي القدرات الضعيفة أكثر حاجة إلى التعزيز من سواهم؛ وعلى المدرس أن لا ينتظر من هؤلاء استجابة تماثل استجابات الأذكياء حتى يعزز استجاباتهم إنما عليه مراعاة الفروق الفردية في عملية التعزيز.

7. مهمة استعمال الوسائل والتقنيات التعليمية.

من سمات التدريس الفعّال إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم وإذا ما أراد المدرس أن يكون تدريسه فعّالاً فعليه أن يبحث عن الوسائل التي تشرك أكثر من حاسة في العملية التعليمية وتعد الوسائل التعليمية من أهم العوامل التي تسهم في إثارة المتعلم وإشراك حواسه في التعلم لذلك على المدرس:

أ- أن يحسن اختيار الوسائل التعليمية بحيث تكون:

- ذوات صلة بالمادة التعليمية وأهداف تعليمها.
- سهلة الاستعمال والإدامة.
- واضحة الأجزاء جذابة.
- قليلة التكاليف.
- متوافرة.
- أمنية الاستعمال.
- صالحة للعمل.
- مستلزمات استخدامها متوافرة.

ب- أن يكون ملماً بشروط استعمال الوسيلة التعليمية المتمثلة بالآتي:

- تهيئة مستلزمات استعمال الوسيلة.

- تحديد الموقف الذي تستخدم فيه الوسيلة في أثناء الدرس.
- تجربة الوسيلة والتأكد من صلاحيتها قبل تنفيذ الدرس.
- عدم استخدام الوسيلة إلا في الموقف الذي يقتضي ذلك .
- عدم عرض أكثر من وسيلة في آن واحد لكي لا يتشتت انتباه الطلبة.
- رفع الوسيلة حال انتهاء الغرض من استخدامها.
- تدريب الطلبة على استخدامها.
- تنظيم قاعة الدرس بطريقة تمكن الجميع من الاستفادة من الوسيلة المعروضة.
- الاهتمام بطريقة حفظ الوسيلة وأدواتها.

8. **مهمة إدارة المشكلات الصفية:** من بين مهمات التدريس مهمة إدارة المشكلات التي يمكن أن تحصل في أثناء الدرس فالمدرس يجب أن يحسن التعامل مع ما يحصل من مشكلات صفية، وان يعالجها بطريقة تربوية ملائمة، وقبل ذلك كله يجب عليه أن يعرف مصادر المشكلات الصفية، ويعمل على تلافيها والقضاء عليها قبل وقوع تلك المشكلات ولعل من بين تلك الأسباب:

- ضعف التفاعل بين المدرس والطلاب وشعور الطلبة بالملل والسأم.
- شعور بعض الطلبة بعدم التمكن من المادة.
- عدم قدرة الطلبة على مسايرة المدرس في أثناء التدريس بسبب سرعة المدرس.
- أسباب نفسية تتصل بشخصية الطالب.
- ضعف إدارة المدرس، وضعف متابعته الطلبة.
- الإدارة التسلطية التي يتبعها المدرس.
- عدم تمكن المدرس من المادة التعليمية.
- سوء تخطيط المدرس.
- سرعة انفعال المدرس.
- افتقار طريقة التدريس إلى ما يشد انتباه الطلبة.
- افتقار التدريس إلى ما هو جديد أو جذاب.
- عدم تجانس الطلبة وانعدام روح التعاون بينهم.
- شعور الطلبة بالإحباط وضعف استعدادهم للتعلم.

وعلى المدرس في هذا الإطار أن يحدد نوع المشكلة؛ فهناك مشكلات عادية يمكن معالجتها بشكل غير مباشر كالغفلة وعدم الانتباه، وهناك مشكلات أخرى تستدعي تدخلاً مباشراً كإجابة الطالب من دون استئذان، أو رفع الأيدي مصحوباً بالصياح بكلمة نعم أو أستاذ، أو الانشغال عن الدرس بقضايا جانبية، وهناك مشكلات حادة تستدعي تدخل المدرس وربما إشراك إدارة المدرسة في معالجتها. وعلى المدرس أن يكون دقيقاً في منع وقوع المشكلات أولاً وفي معالجة ما يقع منها بطريقة ملائمة وعليه أن لا يكون سبباً في وقوع هذه المشكلات.

9. **مهمة توزيع الوقت بين فعاليات الدرس**، من المهمات المهمة في تنفيذ التدريس مهمة توزيع الوقت بين فعاليات الدرس لذلك على المدرس أن يحسن توزيع الوقت بين المقدمة، والعرض، والاستنتاجات، وخلاصة التدريس، والأنشطة والتدريبات ويعطي كل خطوة الوقت المحدد ولا يجوز ان تستحوذ فعالية من فعاليات الدرس على الوقت المخصص للدرس على حساب الفعاليات الأخرى لأن ذلك سيؤدي إلى خلل في نواتج التعلم وإرباك في فعاليات الدرس يشعر الطلبة بعدم استفادتهم من الدرس كما ينبغي. ومن الجدير بالذكر أن مهمة توزيع الوقت لا تقتصر على تنفيذ الدرس فقط وإنما تمتد إلى توزيع محتوى المنهج على الخطة السنوية التي تحدثنا عنها إذ ينبغي على المدرس توزيع مفردات المنهج على أشهر السنة الدراسية بطريقة تأخذ بعين الاعتبار كمية المادة، ومستوى صعوبتها، والوقت اللازم لتدريسها، والعطل والمناسبات الرسمية التي تتخلل أشهر السنة الدراسية.

رابعاً: مهمة التقويم في التدريس

التدريس عملية هادفة لا بد لها من نتائج ولكن هذه النتائج لا يمكن تحديدها والحكم عليها ما لم تخضع إلى عملية قياس وتقويم لذلك تعد عملية التقويم من مهمات التدريس المهمة التي يجب أن تكون ملازمة لعملية التدريس فالتدريس يبدأ بالتقويم، ويستمر بالتقويم، وينتهي بالتقويم، فالمدرس يبدأ بعملية تقويم لمعرفة النقطة التي يبدأ منها، ويمارس التقويم في أثناء التدريس ليتعرف مستوى التقدم الذي يحرزه الطلبة، وتقوّم نواتج التدريس ليعرف مستوى تحقق أهداف التدريس وعلى هذا الأساس هناك تقويم قبلي، وتقويم بنائي مستمر يقدم تغذية راجعة للمدرس والمتعلمين، وتقويم ختامي أو نهائي ولا تتوقف عملية التقويم عند التقويم النهائي إنما

يعتمد أساساً للتحسين والتطوير في عملية التدريس. وبناء على ما تقدم فإن التقويم يعد ركناً أساسياً من أركان التدريس وتتجلى أهمية التقويم بدوره في تحسين الأداء وجعله عملية التدريس قابلة للتطوير لكون التقويم عملية تشخيصية وعلاجية تظهر جوانب الكفاية والقصور في العمل التدريسي وبها يمكن تصحيح مسار العملية التعليمية، ومعالجة صعوبات التعلم.

وبما أن التقويم يقوم على القياس يجب على المدرس أن يكون ملماً بأدوات القياس المختلفة متمكناً من بنائها لا سيما الاختبارات المدرسية وأنواعها وخصائصها وأسس بناء كل نوع منها، وشروطها، وإلى جانب ذلك يجب أن يكون قادراً على وضع معايير التصحيح أو مفاتيح الإجابة، وتبويب النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف عملية التقويم نفسها.

صفات المدرس الناجح في التدريس

يتسم المدرس الناجح في التدريس بما يأتي:

- التمكن من مادته وماله صلة بها ومعرفة كل ما طرأ عليها وأفضل المصادر ذوات الصلة بها.
- تفهم الطلبة ومعرفة خصائصهم، وميولهم، واتجاهاتهم واستعداداتهم.
- قوة الشخصية، وانشراح النفس، وسعة الصدر، وسرعة البديهة، وحدة الذكاء، وقوة الملاحظة، وقوة الحجة والبرهان، وسعة الثقافة، والاتزان الانفعالي.
- التمكن من مهارات التدريس وكفاياته المعرفية والأدائية ومعرفة مهمات التدريس، ومسؤولياته.
- احترام الوقت وحسن استغلاله لتحقيق أهداف التدريس، وعدم التجاوز على أوقات راحة الطلبة.
- حسن علاقته مع طلبته واحترامه آراءهم.
- العدالة بين الطلبة في إشراكهم في الدرس ، والأسئلة التي يطرحها، وتقدير علاماتهم، واهتمامه بهم، وطريقة التعامل معهم.
- القدوة في الأخلاق وأن يطابق فعله قوله ولا تتقاطع أفعاله مع أقواله.
- التسامح والتعاون مع الطلبة ومساعدتهم في بلوغ أهداف التعلم.

- متابعة ما يحصل من مستحدثات واتجاهات في مجال التدريس والمادة التي يدرسها .
- الإطلاع على تجارب الآخرين من المدرسين والتزاور مع أقرانه من المدرسين الذين يدرسون المادة نفسها.
- سلامة اللغة ووضوح الصوت.
- الابتعاد عن أساليب التعنيف والإهانة للطلبة.
- الحرص والإخلاص والحماس في أداء الواجبات والالتزام بالنظام.
- تنويع الأنشطة وأساليب التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم وعدم قصر الاهتمام على الجانب المعرفي.
- إشراك الجميع في الدرس بطريقة تتسم بالعدالة والفاعلية.
- الربط بين مادة التعلم والواقع أو البيئة التي يعيش فيها المتعلمون.
- الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي للمادة وجعلها ذات معنى عند المتعلم.
- الحرص على أن يكون شخصية محبوبة، محترمة من المتعلمين والإدارة المدرسية والمجتمع.
- أن يكون له دور في تطوير المنهج.
- أن يكون عمله مخططاً له يؤدي إلى أهداف محددة.

تصنيفات طرائق التدريس

لقد حظيت الطبيعة الإنسانية ومكوناتها باهتمام الكثير من الفلاسفة الذي انعكس في ظهور العديد من الفلسفات والنظريات التربوية التي اختلفت بدورها في تفسير عملية التعلم وكيفية حصولها وظهور العديد من قوانين التعلم مما أدى إلى ظهور العديد من طرائق التدريس و حصول تطور كبير في تلك الطرائق من حيث الكم والنوع؛ ذلك لأن لكل فلسفة، أو نظرية تربوية رأياً في العملية التعليمية وطرائق التدريس، وما يجب أن تكون عليه ودور المعلم والمتعلم فيها، فهناك نظريات واتجاهات ترى أن الطريقة يجب أن تشدد على المتعلم وتؤكد دوره في العملية التعليمية وهناك من يرى أن تشدد الطريقة على المادة الدراسية وتؤكد دورها في العملية التعليمية وما على الطالب إلا تلقيها وحفظها واسترجاعها عند الطلب، وهناك من يرى أن الطريقة

الجيدة هي التي تهتم بالتفكير وتوليد الأفكار وحل المشكلات ونجم عن كل اتجاه ظهور طرائق تدريس معينة تنسجم مع الرؤية الفلسفية والنظرية التربوية التي تستند إليها تلك الطرائق.

ولأغراض دراسة هذه الطرائق والإحاطة بها وضعت تصنيفات عديدة تبعاً للأساس الذي يقوم عليه التصنيف إذ لا يوجد تصنيف واحد متفق عليه من جميع المعنيين بطرائق التدريس، ومن بين التصنيفات التي أشارت إليها الأدبيات في طرائق التدريس ما يأتي:

1. تصنيف طرائق التدريس على أساس المحور الذي تدور حوله الطريقة.

اعتمد هذا التصنيف المحور الذي تدور حوله الطريقة أساساً لتصنيف طرائق التدريس وعلى هذا الأساس فإن طرائق التدريس تصنف إلى:

أ- طرائق تدريس تدور حول المعلم ويكون زمام المبادأة فيها بيد المعلم وتشدد على حشو أذهان المتعلمين بالمادة الدراسية مثل طريقة المحاضرة والتلقين وجميع الطرائق التي تسير باتجاه واحد.

ب- طرائق تدريس تدور حول المادة نفسها وتضم طرائق التدريس الخاصة بالمواد الدراسية كطريقة تدريس القراءة، وطريقة تدريس التعبير، وطريقة النص في تدريس قواعد اللغة العربية.

ج- طرائق تدريس تتمركز حول المتعلم ويكون المتعلم فيها مشاركاً فاعلاً في العملية التعليمية مثل: طريقة حل المشكلات، وطريقة المناقشة، وطريقة الاستقراء، وطريقة القياس، والاكتشاف وغيرها.

2. تصنيف طرائق التدريس على أساس نوع التنفيذ.

اعتمد هذا التصنيف الشكل الذي تنفذ به الطريقة أساساً لتصنيف الطرائق وعلى أساسه صنفت طرائق التدريس إلى:

- طرائق الإلقاء تضم كل طريقة يكون التدريس فيها بأسلوب الإلقاء والتلقي بمعنى أن يكون فيها المدرس ملقياً، ويكون الطالب متلقياً كما هو الحال في طريقة المحاضرة غير المدعومة بالوسائل التعليمية.
- طرائق حسية تضم كل طريقة تقدم بها المعلومات مدعومة بالوسائل الحسية بما فيها طريقة المحاضرة المدعومة بالوسائل الحسية.

- طرائق عملية تضم كل طريقة يتم فيها التعلم بالممارسة العملية، كما هو الحال في طريقة المشروع.
- طرائق الحوار تضم الطرائق التي يجري التعلم فيها بالحوار والاستجواب كالطريقة السقراطية، والمناقشة.
- طرائق الاستقراء وهي الطرائق التي يكون فيها الاستدلال صاعداً فينتقل فيها الذهن من الجزئيات إلى الكليات مثل الطريقة الهربارتية.
- طرائق القياس وتضم الطرائق التي يكون فيها الاستدلال نازلاً فينتقل فيها الذهن من الكليات إلى الجزيئات كالطريقة القياسية والمنظمات المتقدمة.
- الطرائق التنقيبية أو التكشفية وتضم الطرائق التي تعتمد على نشاط المتعلم الذاتي وقدرته على الاكتشاف والتقصي والتنقيب مثل طريقة الاكتشاف، والاستقصاء.

3. **تصنيف طرائق التدريس على أساس الاهتمام بنشاط المتعلم.**

اعتمد هذا التصنيف دور المعلم ونشاطه في التعلم أساساً لتصنيف طرائق التدريس وقد صنفت الطرائق بموجب هذا التصنيف إلى:

- طرائق تدريس لا تهتم بنشاط المتعلم مثل طريقة المحاضرة.
- طرائق تدريس يجري فيها تفاعل لفظي بين المدرس والمتعلم مثل طريقة المناقشة والتسميع، والاستجواب.
- طرائق تدريس تهتم باستخدام تفكير الطالب في تحصيل المعرفة مثل الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية.
- طرائق تدريس تهتم بإشراك الطالب في البحث عن حلول للمشكلات التعليمية، وإثارة تفكيره في اكتشاف الحقائق وحل المشكلات مثل طريقة المشروع، وطريقة حل المشكلات، وطريقة الاكتشاف، وطريقة الاستقصاء.
- طرائق تدريس تهتم بنشاط الطالب في استخدام التقنيات أو الدراما الاجتماعية في عملية التعلم مثل: طريقة النمذجة ، والمحاكاة وطريقة تمثيل الأدوار.
- طرائق تدريس تهتم بنشاط المتعلم الذاتي مثل: طريقة الحقائب التعليمية، والموديولات التعليمية، والتعليم المبرمج، والتعلم عن بعد.

4. **تصنيف طرائق التدريس على أساس نوع النشاط المستخدم في التدريس.**

يعتمد هذا التصنيف نوع الممارسة أو المجال الذي تستخدم فيه الطريقة وتصنف الطرائق على هذا الأساس إلى:

- طرائق تدريس وهي ما يستخدم في تدريس المواد النظرية ويكثر استخدامها في المؤسسات التعليمية كالمحاضرة، والمناقشة، وحل المشكلات.
- طرائق تدريب وهي ما يستخدم في التعليم المهني وتضم الطرائق التي يسودها الطابع العملي كطريقة المشروع.

5. **تصنيف طرائق التدريس على أساس عدد المتعلمين.**

اعتمد هذا التصنيف أعداد المتعلمين أساساً لتصنيف طرائق التدريس وبموجبه تصنف طرائق التدريس إلى:

- طرائق التدريس الجمعي وتضم طرائق التدريس التي يستفيد منها عدد كبير من المتعلمين كالمحاضرة، والمناقشة الجماعية.
- طرائق التدريس الفردي تضم الطرائق التي يستفيد منها متعلم واحد أو مجموعة من المتعلمين بحيث يتعلم كل على حدة مثل الحقائب التعليمية، والموديولات التعليمية والتعليم المبرمج.

6. **تصنيف طرائق التدريس على أساس الاتجاه التربوي الذي تقوم عليه.**

اعتمد هذا التصنيف الاتجاه التربوي الذي تستند إليه الطريقة أساساً لتصنيف طرائق التدريس وبموجبه صنفت طرائق التدريس إلى:

- طرائق العرض تضم الطرائق التي تتأسس على الفلسفة التقليدية التي تنظر إلى المتعلم على أنه مجرد متلقٍ غير قادر على البحث وتحصيل المعرفة بنفسه، وترى أن من واجب المعلم تزويد المتعلم بالمعارف لما لها من قيمة في حد ذاتها، وترى أن على المتعلم تلقي المعارف من المعلم من دون أن يكلف نفسه في البحث عنها والطرائق التي تصنف ضمن هذه المجموعة: طريقة المحاضرة، أو الإلقاء، طريقة القصة، وطريقة المناقشة.
- طرائق الاكتشاف تضم الطرائق التي تستند إلى الاتجاه التكشفي الذي ينبع من الفلسفة الحديثة للتربية التي ترى أن يكون المتعلم إيجابياً، في عملية التعلم من خلال اعتماده على نفسه في البحث عن المعرفة، أما دور المعلم فهو التوجيه

والإرشاد والتشجيع ويتجلى هذا الاتجاه في الفلسفة البراجماتية، والتربية التقدمية التي تدعو إلى تدريب المتعلم على أسلوب البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة لأن اكتشاف المتعلم للمعرفة يجعله أكثر فهماً لها، وأكثر قدرة على استخدامها في حياته اليومية. ومن الطرائق التي تندرج تحت هذه المجموعة: طريقة حل المشكلات، وطريقة الاكتشاف، وطريقة المشروع.

- طرائق التعلم الذاتي تضم هذه المجموعة الطرائق التي يقوم المتعلم بموجبها باكتساب المعلومات معتمداً على نفسه من دون عون مباشر من المدرس أي أنه يعلم نفسه بنفسه ومن هذه الطرائق: طريقة الحقائب التعليمية، وطريقة الموديولات التعليمية، والتعليم المبرمج.

7. **تصنيف طرائق التدريس على أساس مدى مشاركة المتعلم فيها.**

في هذا التصنيف اعتمد مستوى مشاركة المتعلم في العملية التعليمية أساساً لتصنيف طرائق التدريس وهي على هذا الأساس صنفت إلى:

أ- طرائق تدريس يتسم دور المتعلم فيها بالسلبية مثل:

- طريقة المحاضرة.
- طريقة التسميع.

ب- طرائق تدريس يكون فيها دور المتعلم إيجابياً لكنه لا يرتقي إلى المستوى النشط وهي:

- طريقة المناقشة.
- طريقة الحوار.

ج- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها نشيطاً غير أنه ليس رئيساً مثل:

- الطريقة الاستقرائية.
- الطريقة القياسية.

د- طرائق تدريس يكون فيها للمتعلم دورا رئيس، وأكثر اعتماداً على نفسه مثل:

- طريقة الاكتشاف.
- طريقة الاستقصاء.
- طريقة المشروع.
- طريقة حل المشكلات.

- طريقة الوحدات.

٥- طرائق تدريس يتعلم فيها المتعلم ذاتياً مثل:

- طريقة الحقائب التعليمية.
- طريقة الموديولات التعليمية.
- طريقة التعليم المبرمج.

ومهما تعددت التصنيفات فمن الصعب الحصول على تصنيف جامع شامل لجميع طرائق التدريس ولما كان الغرض الأساس من تصنيف طرائق التدريس التمكن من دراستها وإحاطة القارئ بالقواسم المشتركة بين كل مجموعة من هذه المجموعات سوف نتناول طرائق تدريس المنهج في إطار النظرة إليها من زاوية عامل الحداثة والقدم فنقسم طرائق التدريس على مجموعتين:

الأولى: طرائق التدريس القديمة كالمحاضرة، والاستجواب والتسميع، والمناقشة والاستقرائية، والقياسية.

الثانية: طرائق التدريس الحديثة كالاكتشاف، وحل المشكلات، والمشروع، والعصف الذهني وغيرها، وهذا ما سنتناوله في الفصول اللاحقة من هذا الكتاب.



المناهج الحديثة وطرائق التدريس

الفصل العاشر

طرائق التدريس

القـــــــــديمة

طرائق التدريس القديمة

إن المقصود بطرائق التدريس القديمة هي تلك الطرائق التي شاع استخدامها في التدريس أكثر من غيرها واستخدمها المعلمون منذ زمن قديم يعود إلى ما قبل القرن العشرين. وهذا لا يعني عدم استخدام هذه الطرائق حديثاً، أو عدم صلاحيتها للتدريس بل إنها ما زالت تستخدم في التدريس وتعد أكثر فعاليةً في مواقف تعليمية معينة من غيرها من طرائق التدريس الحديثة، ومن طرائق التدريس التي عرفها المدرسون قديماً وشاع استخدامها في حلقات التدريس:

- طريقة المحاضرة.
- طريقة التسميع.
- طريقة المناقشة.
- طريقة الاستنتاج (القياسية)
- طريقة الاستقراء (الاستقرائية)

وفيما يأتي عرض لكل من هذه الطرائق وخطواتها وميزاتها وعيوبها.

أولاً: طريقة المحاضرة

تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس التي عرفتها حلقات التدريس، وأكثرها شيوعاً بين المدرسين لا سيما في المستويات التعليمية المتقدمة، وتكاد أن تكون الطريقة الأوفر حظاً في الاستعمال في التدريس الجامعي حتى يومنا هذا. وتصنف طريقة المحاضرة من بين طرائق التدريس التقليدية غير أن هذا لا يعني أنها لم تعد مهمة أو غير فعالة في التدريس وينبغي نفض أيادي المدرسين منها بل إنها ما زالت تعد ضرورية وأكثر ملاءمة للكثير من المواقف والمواد التعليمية بحيث لا يمكن الاستغناء عنها فضلاً عن أنها تستجيب لرؤية الكثير من الفلسفات التربوية التي تؤكد دور المعلم والمادة التعليمية في المناهج التعليمية، فإذا علمنا أن الكثير من الفلسفات التربوية تشدد على تزويد المتعلمين بالقيم الأخلاقية وغرسها في نفوس المتعلمين، وتوجيه مشاعر التلاميذ نحو تلك القيم وتحبيبها إليهم فإن طريقة المحاضرة ربما تعد الأفضل في إثارة المشاعر وغرس القيم فضلاً عن دورها في التوضيح والإفهام، وكونها الأوفر حظاً في

معالجة طول المنهج، وزيادة عدد المتعلمين في قاعة الدراسة لذلك تبقى طريقة المحاضرة من بين الطرائق المستعملة في التدريس وقد لا يستغني عن بعض أساليبها حتى مدرسو المواد العلمية والعملية (عطية، 2006).

مفهوم طريقة المحاضرة

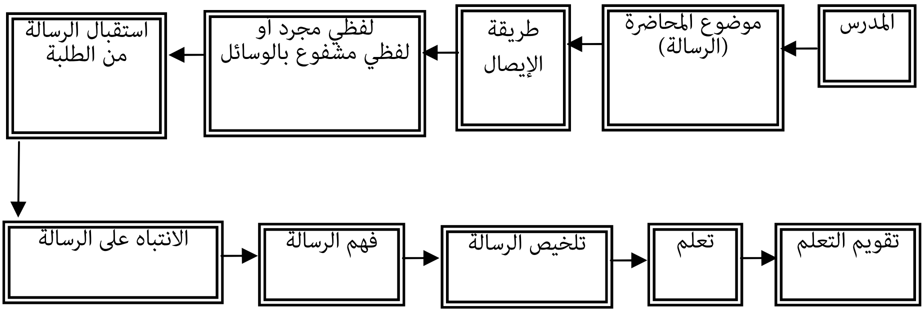
عرفت طريقة المحاضرة بأنها عرض شفهي مستمر للخبرات والمعارف والآراء والأفكار يقدمه المدرس للطلبة من دون مقاطعة أو استفسار إلا بعد الانتهاء منه إذا سمح المدرس بذلك. ويكون دور المتعلمين فيها التلقي والاستماع، والفهم وتدوين الملاحظات، وليس لهم توجيه أي سؤال ما لم ينته المدرس من الإلقاء أو العرض كاملاً، أو على الأقل انتهاء جزء محدد منه وأذن المدرس بذلك.

وفي ضوء هذا المفهوم فإن الطالب في هذه الطريقة سلبي ولا يتعدى دوره الاستماع والتلقي أما المدرس فهو محور العملية التعليمية ومركزها.

ومن أبرز ما يميز طريقة المحاضرة أن العملية التدريسية بموجبها تسير باتجاه واحد من المدرس إلى الطلبة ويفترض أن تنتهي بعملية تقويم الغرض منها الكشف عن مدى استيعاب الطلبة للمادة التي ألقيت عليهم؛ فالمدرس بموجب طريقة المحاضرة يعد الدرس مسبقاً ثم يلقيه على الطلبة في قاعة الدرس، وقد يكون الإلقاء مستمراً طوال مدة الدرس، وقد يسمح للطلبة بتوجيه أسئلة بعد انتهاء الإلقاء؛ لذا فإن هذه الطريقة تتطلب:

- قدرة المدرس على استيعاب المادة والتمكن منها والإحاطة بجميع جزئياتها.
- قدرة الطالب على الإصغاء والاستيعاب لما يلقى عليه.
- قدرة الطالب على المتابعة وتدوين الملاحظات.

ولما كانت مثل هذه القدرات لا تتوافر لدى الكثير من الطلاب لا سيما في مراحل التعليم الأولية فقد كان استخدام المحاضرة في المستويات المتقدمة لا سيما الجامعية أكثر شيوعاً منه في مراحل التعليم الدنيا. وفيما يأتي مخطط يمثل مسار التعليم بطريقة المحاضرة بأسلوبها التقليدي.



أساليب طريقة المحاضرة

يمكن أن تستخدم طريقة المحاضرة بأساليب مختلفة هي:

1) أسلوب الإلقاء المباشر المجرد. بموجب هذا الأسلوب يقوم المدرس بإلقاء المعلومات التي يتضمنها الكتاب، أو المقرر الدراسي على الطلبة بشكل مباشر من دون الاستعانة بأي شيء آخر والطلبة يستمعون إلى الإلقاء، ويدونون الملاحظات التي يستمعون إليها، ثم ينتهي الإلقاء أو العرض المجرد المباشر بامتحان قصير أحياناً، أو بعض الأسئلة التي يلقيها المدرس على بعض الطلبة لمعرفة مستوى استيعابهم لما تم إلقاؤه عليهم.

وفي ضوء ما تقدم فإن الطالب في هذا الأسلوب يعد أكثر سلبية، وتعد حاسة السمع عنده من أكثر حواس التعلم استخداماً.

2) أسلوب الإلقاء ا لمصحوب باستخدام السبورة والطباشير. بموجب هذا الأسلوب لا يكتفي المدرس بمجرد إلقاء المادة على الطلبة بل يلقي المادة ويكتبها أو يكتب النقاط الأساسية منها على السبورة وبذلك فإن هذا الأسلوب يتقدم فعالية على الأسلوب السابق لأنه يشرك أكثر من حاسة في عملية التعليم، فالطالب بموجبه يسمع المعلومة منطوقة، ثم يقرؤها مكتوبة على السبورة وعلى هذا الأساس فإن هذا الأسلوب يعد أكثر جدوى من الأسلوب السابق.

3) أسلوب الإلقاء الذي يتلو تقديم الملاحظات المنظمة. في هذا الأسلوب يقوم المدرس بتهيئة الملاحظات الأساسية أو المحاور الرئيسة في المحاضرة وكتابتها أو طباعتها على أوراق بعدد الطلبة، وتقديمها إلى الطلبة قبل البدء بالإلقاء، ثم يتناولها بالتفصيل تباعاً ويتميز هذا الأسلوب بأنه:

- ينظم مسار المحاضرة ويبقي الجهد المبذول في محاورها وعدم الخروج عن موضوعها.
- يجزئ المحاضرة إلى أجزاء أو محاور يسهل استيعابها من الطلبة.

4) أسلوب الإلقاء والتوضيح. يستخدم هذا الأسلوب في المواقف التعليمية ذوات الطابع العملي أو التي تحتاج إلى وصف وتوضيح كما هو الحال في تشغيل الأجهزة، أو إجراء التجارب، وبموجبه يقترن العرض اللفظي بالمحسوسات وبذلك يكون أكثر فعالية من الأساليب السابقة في مثل هذه المواقف ومن الجدير بالذكر أن هذا الأسلوب يعد ضرورياً وقد لا يمكن الاستغناء عنه في الدروس العملية أو الدروس التي تستخدم فيها الأجهزة والأدوات المختبرية.

5) أسلوب الإلقاء المدعوم بالشفافيات أو السلايدات. غالباً ما يستخدم هذا الأسلوب من أساليب المحاضرة في تدريس المواد العلمية، أو توضيح المواقف العملية، وبموجبه يقرن المدرس الإلقاء بعرض الوسائل التعليمية كالشفافيات، والسلايدات فيرافق الإلقاء الصور المعروضة بمعنى أن المحاضرة تقدم بالعرض الشفهي المصحوب بالعرض البصري وبذلك فهو يشرك حاسة السمع وحاسة البصر في عملية التعلم وبذلك فإن التعليم به يكون ذا جدوى لإشراكه أكثر من حاسة في عملية التعلم.

6) أسلوب الإلقاء والمناقشة. يلجأ المدرس إلى استخدام هذا الأسلوب لإدامة التواصل مع الطلبة، وإثارة دافعيتهم، والحصول على تغذية راجعة في أثناء الدرس وبموجبه يزاوج المدرس بين الإلقاء والمناقشة فيقدم محاضرته على شكل أجزاء، وعندما ينتهي من تقديم الجزء يناقش الطلبة فيه ويسمح لهم بإبداء آرائهم حول كل جزء وبذلك يوفر فرصة لمشاركة الطالب في العملية التعليمية؛ فيعالج سلبية الطالب في المحاضرة ويحوله من مجرد متلقٍ إلى مشارك وبذلك فإن الطالب بموجب هذا الأسلوب يكون أكثر فاعلية من الأساليب الأخرى.

خطوات طريقة المحاضرة

لم تتفق الأدبيات على خطوات محددة لطريقة المحاضرة ولكنها في الغالب تنفذ بعد إعدادها والتخطيط لها كما يأتي:

1) المقدمة. تعد المقدمة الخطوة الأساسية التي تتأسس عليها الخطوات اللاحقة في المحاضرة فهي المدخل الذي يطل منه المدرس على موضوع مادة المحاضرة، وهي السبيل الذي يسلكه المدرس لتهيئة أذهان الطلبة لتلقي المعلومات لما لها من دور في إثارة الطلبة، وتحفيزهم نحو تلقي المحاضرة الأمر الذي يتأسس عليه نجاح المحاضرة في تحقيق أهدافها لذلك فإن المدرس الذي يريد أن يؤسس للنجاح في محاضرته يهتم كثيراً بالمقدمة ويعد لها ويختار أفضل الأساليب التي يقدم بها لمحاضرته وللمقدمة أكثر من أسلوب منها:

- ربط موضوع المحاضرة بالمعلومات السابقة التي اكتسبها الطلبة ولها صلة بالموضوع الجديد وذلك بالتذكير بتلك المعلومات وإظهار الحاجة إلى ما يكملها في الدرس الجديد.
- طرح أسئلة مثيرة تكمن إجابتها في موضوع المحاضرة وتوظيف المحاضرة للإجابة عن تلك الأسئلة.
- عرض حدث جارٍ، أو تاريخي، أو علمي والربط بينه وبين موضوع المحاضرة أي استخدام هذا الحدث مدخلاً للمحاضرة.
- طرح بعض المشكلات، أو الحاجات التي يتحسسها المتعلمون في البيئة التي يعيشون فيها، ويشعرون بأنها تشكل تحدياً لهم وأنهم بحاجة إلى حلها، أو إيجاد تفسير لها وإشعارهم بأن الحل أو التفسير الذي يريدون يمكنهم البحث عنه في المحاضرة (موضوع الدرس). وغير ذلك من الأساليب التي يمكن للمدرس ابتكارها واعتمادها في التقديم علماً بأن لشخصية المدرس وسماتها أثرا كبيرا في نجاح الأسلوب في تحقيق غاياته.

2) عرض الموضوع أو تناوله بالشرح والتوضيح. تستغرق هذه الخطوة أغلب زمن الحصة في المحاضرة، وتعد الخطوة الرئيسة في هذه الطريقة فيها يقوم المدرس بعرض المادة مراعياً:

- الانتقال من الكل إلى الأجزاء.
- الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
- الانتقال من السهل إلى الصعب.
- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

- الترابط بين أجزاء المادة.
- الدقة العلمية.
- توضيح ما به حاجة إلى توضيح من مفاهيم لا سيما الجديد منها.
- تعزيز معلومات الكتاب بما هو جديد.

وعلى المدرس في هذه الخطوة أن يقوم بالآتي:

أ. تجزئة موضوع المحاضرة إلى أجزاء حسب المحاور الرئيسة لها ثم يتناول كل جزء من هذه الأجزاء بالشرح والتوضيح.

ب. طرح أسئلة تقويمية في نهاية كل جزء من الأجزاء لغرض تقويم ما تعلمه الطلبة، والتزود بالتغذية الراجعة.

ج. الاستعانة بالوسائل المعينة التي تسهم في تسهيل التعلم وتثبيته في أذهان الطلبة وقد تكون هذه الوسائل:

- أشياء بعينها.
- نماذج أشياء.
- صوراً، أو رسوماً.
- عينات.
- أمثلة لفظية. أو غير ذلك مما يوفر فهماً أسرع، وأعمق من المتعلم للمادة.

د. أن يحرص على أن تكون لغة المحاضرة سليمة واضحة خالية من الأخطاء والتراكيب الغامضة ملائمة لمستوى الطلبة وطبيعة الموضوع؛ فلغة العلم غير لغة الأدب وعلى المدرس مراعاة ذلك.

هـ .على المدرس أن يحسن الإلقاء ويتقن فنونه فيعرف أين يرفع صوته، وأين يصمت، وأين يستفهم، وأين يسترسل، ولمن يوجه السؤال، وكيف يوزع نظراته، وكيف يستخدم لغة الجسم في تدعيم التراكيب اللفظية لإحداث الأثر المطلوب في المتلقي.

و. أن يطعم مناخ محاضرته بشيء من الفكاهة والإنشراح، وأن تعلو وجهه الابتسامة والإنشراح لتوفير بيئة نفسية ملائمة للتعلم وتخفيف عبء المادة والإلقاء عن المتعلمين.

3) الربط بين أجزاء المادة. إن المدرس يجب أن يحرص حرصاً تاماً على الربط بين أجزاء مادة المحاضرة، وأن ينظم المعلومات ويسخرها بطريقة تؤدي إلى المفاهيم

التي يريد الوصول إليها، أو الأهداف التي يريد تحقيقها بحيث لا تنصرف أذهان الطلبة إلى بعض المحاور وإغفال الأخرى، وهذا يعني حرص المدرس والتزامه بالتسلسل المنطقي في عرض المادة في تصميم خطة المحاضرة وتنفيذها.

4) الاستنتاجات واستخلاص النتائج. بعد عرض المادة والربط بين أجزائها تأتي مرحلة الاستنتاج واستخلاص النتائج فيقوم المدرس باستخلاص الأمور العامة، والنقاط الأساسية الواردة في موضوع المحاضرة، ويفضل في هذه الخطوة أن يعطي المدرس دوراً للطلبة في الاستخلاص والاستنتاج وتحديد المفاهيم أو المبادئ المقصودة أو التي يراد الوصول إليها.

5) التقويم. بعد تقديم المادة والربط بين أجزائها واستخلاص الأساسيات فيها تأتي مرحلة التقويم لمعرفة ما تم إنجازه على طريق أهداف المحاضرة، ويكون التقويم عن طريق أسئلة صفية أعدت مسبقاً حول الموضوع الذي تم إلقاؤه، وقد تكون هذه الأسئلة عامة شاملة، أو تفصيلية تتناول جميع جزئيات الموضوع لغرض معرفة مستوى استيعاب الطلبة وفهم الموضوع وقد تستحدث بعض الأسئلة في ضوء المعطيات أو تعدل الأسئلة السابقة لتلائم متطلبات الموقف.

6) خلاصة المحاضرة. بعد الانتهاء من عملية التقويم ينتهي الدرس بخلاصة يفضل أن تكتب على السبورة تتضمن العناصر الرئيسة التي تشكل محتوى المادة لجعل المادة أكثر ثباتاً في أذهان الطلبة. ويشترط في هذه الخلاصة أن تتسم :

- بالإيجاز.
- ودقة الصياغة والوضوح.

ويفضل أن يعطي المدرس فرصة للطلبة لتلخيص ما دار في الدرس لكي يشعروا بأنهم تعلموا وأنجزوا شيئاً مطلوباً.

ما يلزم المدرس لإنجاح المحاضرة

لكي يجعل المدرس محاضرته ناجحة في التدريس عليه مراعاة ما يأتي:

1. أن يمتلك قدرة على شد انتباه الطلاب وجذبهم إليه في بداية الدرس وفي أثنائه، عن طريق التنويع الهادف لنبراته الصوتية، وحركات الجسم، واختيار المواقف الملائمة لطرح أسئلة مثيرة بحيث لا يعطي فرصة للطالب فيشرد ذهنه وينصرف إلى أمور خارج إ طار موضوع المحاضرة.

2. الاستعداد التام للمحاضرة، والإحاطة التامة بموضوعها وماله صلة بها.
3. الاستعانة بالوسائل التعليمية المساعدة ذوات الصلة بالموضوع.
4. تبويب المحاضرة في محاور رئيسة وكتابة هذه المحاور على السبورة.
5. الحرص على تقديم ما هو جديد وعدم الاكتفاء بمادة الكتاب المدرسي.
6. جعل الطلبة في حالة انتباه دائم وانتظار حل لمشكلة أو طرح سؤال يحتاج إلى إجابة.
7. التأني في الإلقاء وإعطاء فرصة للطلبة لاستيعاب ما يلقى، وتدوين الملاحظات.
8. التمتع بالفكاهة وانشراح النفس وعدم التهيب لخلق مناخ نفسي مريح مشجع على التعلم.
9. اختبار مدى انتباه الطلبة بين الحين والآخر عن طريق طرح أسئلة يقصد بها بعض الطلبة غير المنتبهين.
10. إشعار الطلبة بأنهم مستهدفون جميعاً بالمحاضرة.
11. إظهار النقاط والمحاور الرئيسة في موضوع المحاضرة ولفت انتباه الطلبة عليها.
12. تقديم خلاصة مختصرة في نهاية كل محاضرة.
13. الالتزام بالوقت المحدد للمحاضرة بداية وانتهاءً وعدم التجاوز عليه.
14. تقويم ما تم إنجازه في نهاية المحاضرة والاستفادة من نتائج التقويم في الخطط اللاحقة.

ميزات المحاضرة

يتميز التدريس بالمحاضرة بما يأتي:

- توفير الوقت لأن المدرس بموجبها يستطيع تقديم مادة كثيرة في وقت قليل.
- تعد الطريقة الأكثر ملاءمة عندما يكون عدد الطلبة في القاعة كبيراً كما هو الحال في المحاضرات التي تلقى على طلبة كليات الطب في الدروس المساندة إذ يصل عدد الطلبة في القاعة إلى (300) طالب أحياناً وفي مثل هذا لا يمكن استخدام طريقة غير طريقة المحاضرة.
- توفير الفرصة للمدرس لتوضيح أي جزء به حاجة إلى توضيح في المحاضرة.
- تعد الأفضل في تعليم القيم، والتعبئة الفكرية، والمواقف التي تحتاج إلى إثارة الأحاسيس والمشاعر.

- يتفرع ذهن المتعلم فيها إلى الفهم والاستيعاب.
- يمكن استخدام بعض أساليبها في تدريس جميع المواد الدراسية.

عيوب طريقة المحاضرة

يمكن إجمال عيوب طريقة المحاضرة بالآتي:

- غالباً ما يكون الطالب فيها سلبياً ومشاركته فيها محدودة.
- قد تضيع جهود الطلبة فيها لعدم تمكنهم من تحليلها إلى أجزائها الرئيسة وعدم فهم موضوعها.
- قد تسمح للشرود الذهني وعدم متابعة العرض من بعض الطلبة.
- لا تلائم الطلبة قليلي النضج وقليلي القدرة على الإصغاء والانتباه.
- التعلم بها عرضة للنسيان لأنها لا تثبت المادة في أذهان الطلبة.
- تتعامل مع جميع الطلبة بأسلوب واحد فلا تراعي الفروق الفردية.
- تتطلب مهارات وقدرات عالية على السرد والإلقاء قد لا تتوافر لدى جميع المدرسين.
- مجهدة للمدرس لأنه محور الدرس ومصدر المعلومة المقدمة للطالب.
- قد ينشغل الطلبة في تسجيل الملاحظات فتفوتهم أفكار مهمة وقد لا يتمكن الطلبة من تدوين جميع الملاحظات المهمة.
- قد تنتهي بعض المحاضرات أحياناً إلى أسلوب التملية.

المواقف التي تكون طريقة المحاضرة فيها ضرورية

هناك مواقف تعليمية تعد طريقة المحاضرة فيها ضرورية وأكثر فعالية من غيرها وهذه المواقف هي:

1) عندما تكون بالموضوع الجديد حاجة إلى أن يربط بما سبقه لا بد من اللجوء إلى أحد أساليب المحاضرة للربط بين الموضوع الجديد والمعلومات السابقة.
2) عندما يراد تقديم ملخص لوحدة دراسية، أو فصل دراسي بعد الانتهاء من تقديمه.
3) عندما يريد المدرس الإجابة عن عدد من تساؤلات الطلبة، أو المشكلات التي يطرحونها.
4) عندما يرغب المدرس في تقديم معلومات إضافية لما موجود في مادة الدرس.

5) عندما يكون عدد الطلاب في قاعة الدرس كبيراً كما هو الحال في الدروس النظرية في كليات الطب وطب الأسنان مثلاً.

6) عندما يراد التأثير في مشاعر الطلاب وإثارة حماسهم واندفاعهم نحو أمر معين كما يحصل في حالات التعبئة النفسية لمواجهة التحديات والتهديدات الخارجية.

7) عندما يكون المنهج طويلاً، والوقت المخصص لتدريسه قصيراً.

8) عندما يريد المدرس إيجاز المنهج في نهاية العام الدراسي.

9) عندما يراد توضيح ممارسة عملية أو إجراء تجربة.

ثانياً: طريقة التسميع (الحفظ والاستظهار)

تعد طريقة التسميع والاستظهار من أقدم طرائق التدريس في التعليم النظامي، وقد ترجع جذورها إلى أيام التعليم في الكتاب.

في هذه الطريقة يتجه الاهتمام على حفظ المتعلم الموضوع الذي يكلف بحفظه من المدرس أو المعلم مثل: حفظ السور القرآنية، والمحفوظات أو القصائد الشعرية، أو حفظ القوانين والمعادلات، أو بعض الموضوعات في العلوم واللغات والتاريخ، والجغرافية إذ يطلب المعلم من الطلب حفظ قصيدة أو صورة قرآنية أو موضوعٍ معينٍ إلى الحد الذي يمكنه من إعادة ذلك الموضوع أو القصيدة أو السورة القرآنية أمام المدرس بشكل مضبوط. غير أن هذا الحفظ والاستظهار قد يكون ناجماً عن فهم، وقد لا يكون ناجماً عن فهم بل مجرد حفظ ببغاوي وعلى هذا الأساس فإن التسميع في الأصل يقوم على التلقين والحفظ القسري. وبموجب هذه الطريقة فإن المدرس قد يلقي عدداً من الأسئلة على الطلبة لا تتطلب إجابتها سوى استظهار الحقائق المجردة الموجود في المقررات الدراسية لا غير.

ولطريقة التسميع أسلوبان أحدهما تقليدي، والآخر معدل ولكل منهما خطواته وذلك كما يأتي:

خطوات طريقة التسميع بموجب الأسلوب التقليدي

تسير طريقة التسميع بموجب الأسلوب التقليدي على وفق الخطوات الآتية:

1. **تكليف الطلبة بتحضير الدرس.** في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة حفظ مادة معينة أو جزء معين ويذكرهم بأنه سيطالبهم باستظهار ما مطلوب حفظه في الدرس القادم.

2. **تسميع المادة المحفوظة للمدرس.** في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة استظهار ما كلفوا بحفظه أمام الجميع، ويتم الحكم على أداء الطالب في ضوء كمية المحفوظ والقدرة على استظهاره وعدد الأخطاء التي قد يقع الطالب فيها. وقد يطرح المدرس عدداً من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها استظهار المادة التي كلف الطلبة بحفظها وفي هذه الحالة يشارك عدداً كبيراً من الطلبة في عملية الاستظهار، إذ يجيب كل طالب عن سؤال، وفي حال عدم دقة إجابته ينقل السؤال إلى طالب آخر وهكذا وفي هذه الحالة يكون الطالب مرسلاً والمدرس متلقياً ولكن ليس دائماً إنما يتحول المدرس إلى مرسل والطالب إلى مستقبل عندما يعقب المدرس على إجابة الطالب أو يصححها.
3. **تعقيب المدرس.** بعد سماع المدرس إجابات الطلبة يعقب على تلك الإجابات بالثناء والتشجيع لمن أحسن الاستظهار وخلت إجابته من الأخطاء وبالتأنيب لمن لم يكن استظهاره جيداً أو ارتكب أخطاءً كثيرة في الإجابة، وقد يكون التعقيب في صورة تعديل للإجابة.
4. **تحديد الواجب للدرس القادم** وهو عبارة عن تحضير مادة معينة أو حلول تمرينات تناقش في الدرس القادم.

وفي ضوء ما تقدم فإن هذا الأسلوب لا يتطلب من المدرس سوى صوغ عدد من الأسئلة الاستظهارية التي تغطي جميع جزئيات مادة الدرس.

إن هذا الأسلوب كان سائداً في التدريس وربما لا يزال سائداً في تدريس المواد الاجتماعية، والأدب، وغيرها من المواد الإنسانية، وقد يلجأ إلى هذا الأسلوب الكثير من المدرسين الذين لا تتجاوز خلفياتهم المعرفية حدود الموضوع أو الكتاب المقرر لتغطية النقص الحاصل في تأهيلهم المعرفي أو لعدم حصولهم على التأهيل المهني المطلوب لمهنة التدريس.

إن سلبيات هذه الطريقة لا ينبغي أن تقودنا إلى القول بعدم وجود حاجة إلى طريقة التسميع، وليس بالإمكان الاستفادة منها في ظل ما تدعو إليه النظريات التربوية الحديثة لجعل المتعلم إيجابياً في عملية التعلم، وذلك لأن هذه الطريقة يمكن أن يجري عليها بعض التحوير والتعديل لتكون قادرة على الاستجابة لما تقتضيه عملية المشاركة الإيجابية للمتعلم في عملية التعلم؛ إذ يمكن للمعلم أن يستفيد من هذه الطريقة لتدريب

الطلبة على مهارات الفهم والتحليل والتركيب، والنقد إذا ما أعد خطة يربط فيها القدرة على الحفظ بالقدرة على الفهم والاستيعاب، وتقوم على أساس تحديد أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها بحيث يكون المتعلم إيجابياً فيها وتكون جميع المعلومات والفعاليات ذات معنى عند المتعلم.

وإذا كان الحفظ ضرورياً في بعض المواقف التعليمية وبعض أساسيات المعرفة فإن الحفظ هذا لا بد أن يقوم على الفهم لأن حفظ المفهوم أيسر من حفظ المجهول وأبقى في الذهن فالفهم يعين على الحفظ وإذا ما كان حفظ المادة مقروناً بفهمها فإن ثباتها في الذهن سيكون لمدة أطول مما لو كانت غير مفهومة، لأن الحفظ الذي لا يستند إلى الفهم يكون أكثر عرضة للنسيان. زد على ذلك إن فهم المحفوظ يساعد على استخدامه في المواقف التي تقتضي ذلك ولكي تكون طريقة التسميع أكثر فاعلية في التدريس ينبغي أن تؤدى على وفق الأسلوب المعدل.

خطوات طريقة التسميع بموجب الأسلوب المعدّل

إذا ما أريد لطريقة التسميع النجاح في تحقيق أهدافها ينبغي أن تمر بالخطوات الآتية:

1) التمهيد للدرس. ويكون بأحد أساليب التقديم التي مرّ ذكرها في طريقة المحاضرة أو بالأسئلة المثيرة، أو القصة القصيرة أو غير ذلك من الأساليب ذات الصلة بالموضوع والمهم في هذه الخطوة جعل الطلبة يشعرون بأهمية المادة وفائدتها، وضرورة حفظها والتمكن منها.
2) قراءة الموضوع من المعلم قراءة معبرة عن المعاني.
3) قراءة الطلبة للموضوع بطريقة يحاكون فيها قراءة المدرس.
4) شرح المفردات والتراكيب التي بها حاجة إلى شرح وتوضيح، وشرح معاني الفقرات والمعنى العام بإشراك الطلبة.
5) تقسيم النص إلى وحدات معنوية لتسهيل حفظه.
6) مناقشة الأفكار الرئيسة أو المهمة في الموضوع ولفت انتباه الطلبة عليها.
7) طرح أسئلة حول جزئيات النص بحيث تتطلب إجابتها تحليل النص، وفهم ما فيه من معانٍ جزئية ومعنى عام.
8) مطالبة الطلبة بحفظ الموضوع أو جزء منه والإجابة عن الأسئلة المطروحة في الدرس القادم.

9) التسميع أو الاستظهار. في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة تسميعه المادة التي كلفهم بحفظها بعد أن تمكنوا من فهمها وتحليلها من خلال إجابتهم عن الأسئلة التي حددها في الخطوة السابعة، وبهذا الأسلوب يمكن معالجة السلبية والحفظ الآلي الذي لا يقوم على الفهم.

إن هذه الطريقة تصلح مع الموضوعات التي يراد حفظها ويشكل حفظها هدفاً تعليمياً لا سيما النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والنصوص الشعرية والقواعد والمفاهيم والأحكام العامة أما في غير ذلك فإن استخدامها ليس بذي جدوى في التدريس.

ميزات طريقة التسميع

لهذه الطريقة بعض الميزات مثل:

- تعد ضرورية مع التعميمات والقوانين التي تستدعي الحفظ والاستظهار في مواقف معينة.
- إن حفظ بعض النصوص الشعرية، والأدبية، والأحاديث والحكم, والأمثال، والنصوص القرآنية يعد أمراً مهماً لسد حاجة الإنسان وصقل لسانه، وزيادة ثروته اللغوية، وتنمية قدرته على حسن الاستشهاد والدفاع عن آرائه بالحجة والبرهان وطريقة التحفيظ والاستظهار يمكن أن تساعد الإنسان في تلبية هذه الحاجة لذلك فهي طريقة مطلوبة لا سيما في اللغة العربية إذ يقال: على قدر المحفوظ تكون جودة المقول.

عيوب طريقة التسميع

يؤخذ على طريقة التسميع ما يأتي:

- إنها بالأسلوب التقليدي تعارض ما تدعو إليه الفلسفات والاتجاهات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون أكثر حيوية ونشاطاً في العملية التعليمية.
- إنها لا تستجيب لميول الطلبة ورغباتهم إذ ربما يكلف الطالب بحفظ مادة لا يشعر بحاجة إليها.
- تكون سبباً في هدر الجهد عندما يضطر الطالب لحفظ ما لا يستفيد منه في حياته.
- إن هذه الطريقة لا تنمي القدرة على التعبير الإبداعي.

- التسميع لا ينمي روح التعاون بين الطلبة في مواجهة متطلبات الحياة.
- إن التسميع لا ينمي روح المسؤولية لدى المتعلم فالطالب موجبها لا يفكر ما يريد هو ولا يصمم عمله بنفسه بل هو مقيد ما يفرضه المدرس.
- إن التسميع موجب الأسلوب التقليدي لا يهتم مهارات التفكير والاستدلال لأن غايته الاستظهار وإن لم يستند على الفهم.

ثالثاً: طريقة المناقشة

ظهرت طريقة المناقشة استجابة للدعوات التي تؤكد ضرورة أن يكون المتعلم مشاركاً وإيجابياً في العملية التعليمية وهي عبارة عن حوار شفهي بين المعلم والمتعلم يكون فيه دور إيجابي للمتعلم، وقد يكون الحوار بين المتعلمين أنفسهم تحت إشراف المعلم.

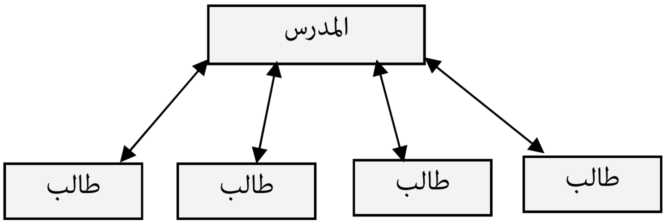
إن طريقة المناقشة في التدريس تقوم على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم في طرح المادة وتحليلها وتفسيرها، وتقويمها، وقد يكون المعلم فيها مناقشاً، أو مشرفاً ومديراً للنقاش، ويكون الطالب محاوراً ومناقشاً وعلى هذا الأساس فإن المناقشة تعتمد على إثارة الأسئلة والمطالبة بإيجاد أجوبة لها، أو إثارة سؤال أو طرح مشكلة يدور الحوار حولها بين المدرس والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم بإشراف المدرس، وعندما يكون الطابع الغالب على الدرس هو الأسئلة والأجوبة فيتألف الدرس كله من الأسئلة والأجوبة يطلق على هذه الطريقة طريقة الاستجواب أو طريقة الأسئلة.

إن المدرس موجب طريقة المناقشة يبدأ الدرس بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة فيجيبون عنها وقد تكون الإجابات في صورة تعليقات، أو اعتراضات، أو أمثلة، أو أسباب، أو استنتاجات، أو تعميمات.

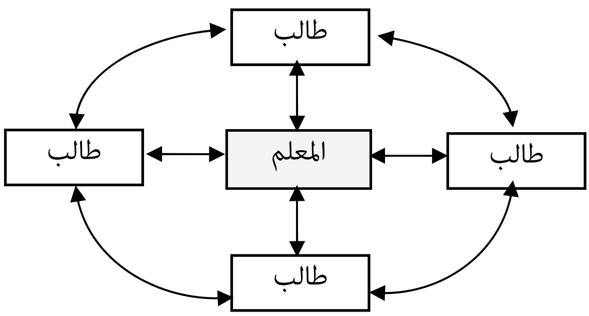
ولو تقصينا جذور هذه الطريقة لوجدناها قديمة تعود إلى الطريقة الحوارية السقراطية ولكنها مع تطور طرائق التدريس أخذت أساليب وأنماطاً جديدة وأصبحت منهجاً جديداً للتفكير وصارت تستخدم لتوليد الأفكار وحل المشكلات التي تواجه الأفراد، ولها أسلوبان في التدريس:

الأول: الأسلوب الثنائي موجبه يطرح المدرس سؤالاً ما على الطلبة فيتبرع أحد الطلبة بالإجابة فيعلق المدرس على إجابة الطالب، وإن لم تكن إجابة الطالب كافية ينقل السؤال إلى طالب آخر، فيجيب هذا الطالب ثم يعلق المدرس، وهكذا يطرح

سؤالاً آخر، ويعطي الفرصة لطالب آخر لـكي يجيـب، وهكـذا يسـتمر المـدرس بطـرح الأسـئلة والطلبـة يجيبون الواحد تلو الآخر والمدرس يتلقى إجاباتهم ويعلق عليها ويناقش آراء المجيبين حتى يصل إلى إيجاد حل للمشكلة المطروحة أو السؤال المطروح من خلال التفاعل الذي يجري بين المدرس والطلبة وأهم ما يميز هذا الأسلوب أنه يجري بشكل ثنائي بين المدرس والطالب والشكل الآتي يعبر عن مسار المناقشة في هذا الأسلوب.



الثاني: الأسلوب المتشابك. في هذا الأسلوب يطرح المـدرس سـؤالاً أو قضـية معينـة، عـلى الطلبـة جميعاً ويعطيهم فرصة للتفكير في الإجابة أو البحث عن حل لها وإجراء مناقشات فيما بينهم تحت إشرافه وهذا يعني أن مسار المناقشة لم يعد ثنائياً بين المعلم وأحد الطلاب إنما يمتد ليكون بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المدرس فيشترك الجميع في مناقشة القضية المطروحة أو إجابة السؤال المطروح حتى يتوصلوا إلى الإجابة أو الحل المطلوب وبذلك يكون الجميع متفاعلين، ويكون دور المدرس الإشراف على إ دارة النقاش، ولا يتدخل إلا عند الضرورة. لذلك يعد هذا الأسلوب أكثر فاعلية من الأسلوب الثنائي لأن الجميع يقع ضمن دائرة المناقشة، ولا أحد خارجها والشكل الآتي يعبر عن مسار المناقشة في هذا الأسلوب.



أنواع المناقشة

طريقة المناقشة من حيث متغيرات الموقف التعليمي أنواع فهي:

1) من حيث عدد المشاركين في النقاش:

أ. **المناقشة الثنائية**. وهي التي تجري بين المعلم ومتعلم، أو بين متعلمين اثنين.

ب. **المناقشة الجماعية**. وهي المناقشة التي يشترك فيها الجميع، وتعد من أكثر الأنواع شيوعاً في التدريس؛ لتوفيرها فرصة المشاركة لجميع الطلاب ولا تقتصر فيها المناقشة على طلاب معدودين.

2) من حيث الحرية في النقاش:

أ. **المناقشة الحرّة**. يجري هذا النوع من المناقشة لغرض توليد الأفكار المبتكرة التي يمكن الحصول عليها نتيجة العصف الذهني بأسئلة تستمطر أذهان المشاركين في النقاش ويستخدم هذا النوع من المناقشة في غرفة الدراسة لإعطاء العقل حرية التفكير لتوليد الأفكار الجديدة حول موضوع معين، أو المشكلة المطروحة.

بموجب هذا النوع من المناقشة يطرح المدرس قضية ذات صلة بحياة الطلبة تشكل تحدياً لهم، ويشعرون بحاجة ملحة لحلها فينشطون فكرياً للبحث عن ذلك الحل، وقد تعرض هذه المشكلة في صورة أسئلة مفتوحة، أو فيلم، وتعطى الحرية للجميع بطرح آرائهم ولا يرفض أي رأي من الآراء المطروحة إلا بعد المناقشة (مناقشة جميع الآراء) والتوصل إلى الحل الأفضل، أو الإجابة المطلوبة.

ج. **المناقشة الموجهة.** إن هذا النوع من المناقشة يجري في موضوع معين، ولكن التفكير فيه يكون موجهاً أو مقيداً في مسار محدد مخطط له من المعلم مسبقاً ليس حراً لذلك فمن النادر أن يوصل هذا النقاش إلى أفكار جديدة غير متوقعة.

إن هذا النوع من المناقشة يعد الأكثر شيوعاً في التدريس لأن المقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة محددة مسبقاً ولا بد من إنجازها، وتحقيق أهدافها في الوقت المحدد لها، وقد يكون الخروج عنها ليس ممكناً في ظل قيود النظام التربوي المعمول به.

3) من حيث إدارة النقاش:

أ. **المناقشة التي يديرها المدرس بشكل مباشر.** في هذا النوع من المناقشة يكون المدرس هو المسؤول المباشر عن إدارة النقاش وطرح الأسئلة لكنه يعطي الطلبة الفرصة للمشاركة في المناقشة في ضوء المحددات التي يضعها ويعطيهم فرصة مناقشة بعضهم بعضاً من خلاله هو بمعنى أن المدرس هو الذي يدير النقاش وينظم الأدوار بين المناقشين.

ب. **المناقشة التي يديرها أحد الطلبة في المجموعة.** في هذا النوع من المناقشة يقوم المدرس بتوزيع طلبة الصف بين مجموعات صغيرة لا يزيد عدد المجموعة عن ثمانية طلاب يختارون من بينهم مديراً للنقاش يتولى إدارة النقاش في إطار مجموعته فيتبادل أفراد المجموعة الآراء، ومناقشة وجهات النظر حتى يصلوا إلى الحل الأفضل أو الإجابة المطلوبة على أن تبقى العملية تحت إشراف المدرس.

ج. **المناقشة التي يديرها أحد طلبة الصف بمساعدة المدس.** في هذا النوع من المناقشة يختار المدرس أحد الطلبة ليتولى إدارة النقاش نيابة عنه فيأخذ الطالب الذي يتم اختياره مكان المدرس ويتولى عملية ضبط المناقشة وتوزيع الأدوار بين المناقشين بمساعدة المدرس معطياً الفرصة لجميع الطلبة للمشاركة في المناقشة، وإبداء الآراء، ولا يكتفي بالضبط وتوزيع الأدوار بل يطرح الأسئلة، ويعطي الإجابة عن أسئلة الطلبة، ولا يتدخل المدرس إلا في حال طرح معلومات غير صحيحة أو تحتاج إلى تعديل أو إضافة. ومن ميزات هذا النوع من المناقشة أن يدرب الطلبة على تحمل المسؤولية، وينمي ثقتهم بأنفسهم، ويعودهم التعاون واحترام آراء الآخرين, واحترام النظام.

خطوات طريقة المناقشة

تمر طريقة المناقشة بمرحلتين هما:

1) مرحلة التخطيط وتتضمن:

أ. تحديد المشكلة التي يراد طرحها للنقاش.

ب. تحديد عناصر المشكلة الرئيسة التي ينبغي أن تكون محاور للنقاش.

ج. تحديد مصادر المعلومات ذات الصلة بالمشكلة أو القضية التي تم اختيارها.

د. صوغ الأسئلة اللازمة لإثارة النقاش بطريقة تجعل الإجابة عنها تقود إلى

الحلول المطلوبة وتوصل المتناقشين إلى أهداف النقاش أو الغايات التي حددت له.

ه. تحديد أسلوب المناقشة وطريقة إدارتها. بمعنى تحديد ما إذا كانت المناقشة ثنائية، أو جماعية، وتحديد ما إذا كان الطلبة يوزعون بين مجموعات صغيرة أو يعامل الجميع في مجموعة واحدة وتحديد ما إذا كانت المناقشة تدار من المدرس مباشرة أو من طالب معين وتحديد النقطة التي يبدأ منها النقاش، وما إذا كان الدرس بحاجة إلى أن يجزأ إلى أجزاء، ومناقشة كل جزء على حدة أو يناقش الدرس كله مرّة واحدة.

و. تصميم الدرس، وكتابة خطة المناقشة.

2) مرحلة التنفيذ وتتضمن:

أ. كتابة عنوان الدرس من المدرس على السبورة.

ب. كتابة محاور النقاش الأساسية.

ج. تحديد الأهداف التي يراد الوصول إليها.

د. تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم للمشاركة في المناقشة بطرح أسئلة مثيرة، تدفع الطلبة للاهتمام بالدرس مع محاولة الربط بين خبرات الطلبة السابقة والقضية المطروحة للنقاش.

ه. توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة إن كان يراد للمناقشة أن تجري ضمن مجموعات وتسمية طالب في كل مجموعة لإدارة النقاش بين أفراد مجموعته. أو تسمية الطالب الذي يدير النقاش إذا كان يراد وضع جميع الطلبة في مجموعة واحدة وإدارة النقاش من أحد الطلبة.

و. فتح النقاش في القضية بعد تبصير الطلبة بقواعد الحوار وآدابه، وإشاعة روح الاحترام المتبادل، وعدم الازدراء بالأفكار التي يطرحها الآخرون.

ز. تحديد الحلول أو الإجابات أو الآراء الصحيحة في ضوء نتائج المناقشة وكتابتها على السبورة في صورة خلاصة موجزة.

ح. تقويم عملية المناقشة. عملية التقويم في المناقشة تكون عملية مستمرة تبدأ مع الخطوة الأولى، وتشمل مستوى مشاركة الطلبة في النقاش، وقيمة الآراء المطروحة، وسير النقاش، والحلول التي تم التوصل إليها، والاستنتاجات،

وتعميم النتائج.

كيف يتعامل المدرس مع أسئلة الطلبة وأجوبتهم في المناقشة

هناك جملة معايير يجب أن يتنبه عليها المدرس في تعامله مع أسئلة الطلبة وأجوبتهم يمكن إجمالها بالآتي:

- أن يحث الطلبة ويشجعهم على طرح الأسئلة ذات الصلة بالدرس.
- أن يظهر أهمية الأسئلة التي يطرحها الطلبة ويظهر اهتمامه بها.
- أن يظهر استحسانه لإجابات الطلبة ويتقبلها وإن كان فيها شيء من النقص.
- أن يسمح للطلبة بمناقشة آرائه، وآراء زملائهم.
- أن يعطي الفرصة الملائمة للطالب كي يعطي إجابته ولا يحوّل السؤال إلى غيره بمجرد تلكئه في الإجابة بل ينبغي مساعدته للتوصل إلى الإجابة.
- أن يحث الطلبة على أن تكون أفكارهم واضحة.
- أن يحث الطلبة على تقدير وجهات نظر زملائهم وإجاباتهم ومناقشتها.

ولكي تكون المناقشة فعّالة في التدريس ينبغي:

أ. أن يكون المدرس ملماً بموضوع الدرس متهيئاً لأي استفسار حوله.

ب. أن يحدد المدرس الأسئلة مسبقاً ويحدد الموقف الذي يطرح فيه كل سؤال.

ج. أن تكون الأسئلة واضحة ولا تحتمل أكثر من إجابة.

د. أن يكون النقاش موجهاً نحو أهداف محددة.

ه. أن يشترك الجميع في المناقشة بشكل فاعل.

و. أن يحفز الطلبة على المشاركة في النقاش.

ز. أن يعود الطلبة احترام آراء الغير وعدم الازدراء بها.

ح. أن يحبب العمل التعاوني بين الطلبة.

ط. أن يشعر الجميع بأهمية المشاركة في النقاش.

ي. أن يدير المناقشة بشكل منظم هادف، وأن يحدد أدوار المناقشين.

ك. أن لا يخرج النقاش عن إ طار الموضوع المطروح.

ل. أن تكون الأسئلة متنوعة من حيث التركيب ولا تكون في نمط واحد.

م. تجنب تكرار الأسئلة نفسها، وتهيئة أسئلة مثيرة لطرحها في الأوقات التي تستدعي إثارة الطالب.

ميزات طريقة المناقشة

تتميز طريقة المناقشة بما يأتي:

1. تشرك الطلبة في الدرس، وتثير انتباههم.
2. تكشف عن مستوى الطلبة وأفكارهم.
3. تدرب الطلبة على التفكير والتحليل والاستنتاج.
4. تنمي روح التعاون بين الطلبة.
5. تجعل الطلبة إيجابيين في عملية التعلم.
6. تدرب الطلبة على تحمل المسؤولية وأسلوب القيادة.
7. تدرب الطلبة على أسلوب الحوار، وآدابه واحترام آراء الآخرين.
8. تنمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة.

عيوب طريقة المناقشة

يؤخذ على طريقة المناقشة ما يأتي:

- قد تخرج المناقشة عن أهداف الدرس فتكون مضيعة للجهد والوقت.
- قد لا يتوافر الضبط المطلوب عندما يتولى الطلبة إدارة النقاش.
- قد يستحوذ بعض الطلبة على النقاش من دون غيرهم.
- قد لا ينتبه بعض الطلبة على كل ما يطرحه زملاؤهم.
- قد تتكرر بعض الأفكارمما يؤدي إلى السام والملل.
- قد تؤدي إلى حصول بعض المشكلات بين الطلبة.
- تحتاج إلى وقت طويل نسبياً قياساً بالمحاضرة.
- قد لا تصلح كل المواد الدراسية باختيار قضية صالحة للنقاش.
- قد تخرج إدارة الصف في هذه الطريقة عن حدود السيطرة.

رابعاً: الطريقة الاستقرائية

الاستقراء هو استدلال أو استنتاج قضية من قضايا أخرى، أو قضايا متعددة، وهو استدلال صاعد يتدرج فيه الذهن من المواقف الجزئية المحدودة أو المقدمات إلى المواقف الكلية الأكثر عمومية، فهو يبدأ بالملاحظات أو الحقائق الجزئية وصولاً إلى تكوين الكليات المجردة (النظريات أو التعميمات) وللاستدلال ثلاثة عناصر هي:

- المقدمة أو المقدمات التي يستدل بها للوصول إلى النتائج.
- النتيجة اللازمة التي يمكن التوصل إليها عن طريق المقدمات.
- العلاقة المنطقية بين المقدمات والنتيجة.

وهذا يعني أن الاستدلال لا يحصل بدون مقدمات تربط بينها علاقة منطقية تقود إلى استنتاج نتيجة ذات علاقة بالمقدمات.

فعلى سبيل المثال:

إذا رأينا أن كلاً من الحديد والنحاس والذهب يتمدد بالحرارة من خلال التجربة وأن كلاً من هذه المواد يصنف بموجب خواص مشتركة ضمن المعادن يمكننا الاستدلال بأن المعادن تتمدد بالحرارة، وهذا حكم عام تم التوصل إليه بالاستقراء، فالاستقراء هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة عن طريق الملاحظة أو المشاهدة أو التجريب وبه يمكننا الوصول إلى القضايا الكلية التي يطلق عليها القوانين كما في قولنا: المعادن تتمدد بالحرارة فهذه قضية كلية تم التوصل إليها عن طريق جمع الملاحظات أو المشاهدات أو التجارب لجزئيات ذوات خواص مشتركة وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول:

- إن الاستقراء استدلال صاعد يبدأ بالجزئيات وينتهي بالكليات.
- إنه يعتمد على ما بين الجزئيات من روابط وعلاقات.
- إن نتيجة الاستقراء أكثر عمومية من أي من جزئياته أو مقدمة من مقدماته.
- إنه يؤدي إلى حقائق جديدة لم تكن معروفة من المستقرئ سابقاً.

لذلك فإن الاستقراء هو المنهج العلمي الصحيح الذي يعتمده العلماء في الوصول إلى القوانين (آل ياسين، 1984).

إن الطريقة الاستقرائية من طرائق التدريس القديمة وتعود إلى المربي هربارت الذي وضع لها خمس خطوات فأطلق عليها الطريقة الهربارتية أو ذات الخطوات الخمس لذلك فهي طريقة منطقية ليست بالحديثة.

وتعد الطريقة الاستقرائية من الطرائق التي تشدد على إثارة التفكير لدى الطلبة، ومشاركتهم في العملية التعليمية مشاركة حقيقية من خلال بناء المفاهيم بناءً منطقياً متدرجاً وبذلك فهي تمنح المتعلم فرصة واسعة لإعمال الفكر لأغراض الاستقراء الذي يعمق فهم المتعلم لما يحيط به من ظواهر.

وبموجب الطريقة الاستقرائية يعرض المدرس حالات، أو أمثلة متنوعة ويحاول إيصال الطلبة إلى إدراك العلاقات بينها والوصول من خلال الربط بين الجزئيات أو الأمثلة إلى التعميم أو القاعدة، أو القانون الملائم، وعلى أساس ما تقدم فإن الطريقة الاستقرائية قائمة على تطبيق مفهوم الاستقراء في مجال التعليم أو التدريس.

خطوات الطريقة الاستقرائية

مرّ القول إن هربارت ومن تبعه حددوا خطوات الطريقة الاستقرائية وأطلقوا عليها خطوات هربارت الخمس الشكلية وهي:

1) **التمهيد**. تعد هذه الخطوة في الطريقة الاستقرائية على مستوى عالٍ من الأهمية لأنها الخطوة تهيئ الطلبة ذهنياً لعملية المشاركة في الدرس واستقراء المفاهيم والتعميمات، وبها يثير المعلم انتباه المتعلمين، ويشدهم إلى الدرس، ويعرفهم القصد من الدرس ويتم التمهيد بأساليب مختلفة تبعاً لنوع المادة وطبيعة الموضوع وخصائص المعلم والمتعلمين منها:

- إثارة أسئلة تستدعي الخبرات السابقة للربط بينها وبين الموضوع الجديد وتأسيس الموضوع الجديد عليها.
- إثارة أسئلة مثيرة يشعر الطلبة بالحاجة إلى الإجابة عنها والبحث عن تلك الإجابة في الموضوع الجديد.
- عرض حادث أو قضية لها صلة بالموضوع واعتبارها مدخلاً للدخول في دراسة الموضوع.
- عرض قصة قصيرة ترتبط بالموضوع الجديد والانطلاق منها للدخول في الموضوع.

وغير ذلك من الأساليب التي يجب أن تكفل تهيئة الطلبة ذهنياً للدخول في الموضوع وعملية الاستقراء.

2) **العرض**. في هذه الخطوة يجري عرض الجزئيات أو الأمثلة الجزئية على أن تكون هذه الأمثلة مقدمات صالحة للاستقراء ذوات صلة بالدرس ويمكن أن تقود إلى التعميم المطلوب لاحتوائها على جزئياته أو عناصره بحيث يكون كل جزء أو مثال

متصلا بالقاعد ويشكل جزءاً مما تستند إليه. ويفضل أن تؤخذ الأمثلة من الطلبة وتعبر عن ملاحظاتهم أو تجاربهم، وأن يشارك الجميع في طرح هذه الأمثلة ويقوم المدرس بترتيب هذه الأمثلة على السبورة ترتيباً منطقياً يسهل استنتاج القاعدة أو القانون وأن ترتب هذه الأمثلة بحسب الخصائص التي تجمع بينها وتقتضيها صياغة القاعدة.

3) الربط أو المقارنة بين الأمثلة. بعد عرض الأمثلة أو الحقائق الجزئية يقوم المدرس بمشاركة الطلبة بالبحث عن الخصائص الخاصة بكل مثال وتحديدها بشكل دقيق ثم يجري عملية مقارنة بين خصائص الأمثلة لإظهار نقاط التشابه وتحديد العلاقة بين هذه الأمثلة لغرض التوصل إلى القاعدة أو القانون ومن المفضل أن يكتشف الطلبة أنفسهم تلك العلاقات ليؤسسوا لمتطلبات استنتاج القاعدة أو القانون بأنفسهم وللمدرس إبداء المساعدة لهم في اكتشاف تلك الخصائص إن كانت بهم حاجة إلى ذلك.

4) استنتاج القاعدة أو التعميم. في ضوء عملية الربط بين الحقائق أو الأمثلة الجزئية وتحديد العلاقات بينها يطلب المدرس من الطلبة استنتاج القاعدة، على أن يشرك أكبر قدر ممكن من الطلبة في عملية استنتاج القاعدة أو صياغة التعميم وله أن يقوم إجاباتهم ويتأكد من أن الجميع تمكنوا من الاستنتاج الصحيح، ثم يكتب القاعدة على السبورة بخط واضح مصوغة بدقة ولغة واضحة فيقرؤها ويطلب من الطلبة قراءتها ثم كتابتها في دفاترهم.

5) التطبيق. بعد استنتاج القاعدة وكتابتها وقراءتها تأتي مرحلة التطبيق التي فيها يطلب من الطلبة وضع القاعدة موضع التطبيق الفعلي وللتطبيق في هذه المرحلة مستويان:

الأول: المستوى الشفهي كأن يطلب المدرس من الطلبة أمثلة تنطبق عليها القاعدة أو يعطي أمثلة يطلب منهم تحليلها وإظهار العلاقة بينها وبين القاعدة على أن تكون هذه الأمثلة شاملة جميع جزئيات القاعدة.

الثاني: المستوى التحريري: وغالباً ما يكون على شكل تمرينات مكتوبة يطلب من الطلبة حلّها على السبورة، أو في كراسات الواجب المنزلي في ضوء ما تم التوصل إليه.

ميزات الطريقة الاستقرائية

تتميز الطريقة الاستقرائية في التدريس بما يأتي:

1- تزيد من مشاركة الطلبة في الدرس.
2- تجعل الطلبة أكثر إيجابية في التعامل مع محتوى الدرس.
3- تجعل المفهوم أو القاعدة أكثر ثباتاً في الذهن لأن الطالب هو الذي توصل إليها بنفسه.
4- تحقق فهماً أكبر للمفاهيم والتعميمات من الطلبة بمساعدة المدرس.
5- تعود الطلبة أسلوباً من أساليب التفكير يستفيدون منه في مواجهة بعض المشكلات أو القضايا التي يتعرضون لها في الحياة.

عيوب الطريقة الاستقرائية

من عيوب الطريقة الاستقرائية:

1. تتطلب جهداً كبيراً وخبرة عالية من المدرس.
2. قد لا يتوصل جميع الطلبة إلى الاستنتاج الصحيح بأنفسهم.
3. تستغرق وقتاً ليس بالقصير.
4. بعض الموضوعات أو المواد التعليمية لا تصلح لأن تدرس بطريقة الاستقراء.

خامساً: الطريقة القياسية أو الاستنتاجية

القياس في التفكير هو استدلال أيضاً ولكنه استدلال نازل ينتقل فيه الذهن من الكل إلى الأجزاء وبذلك فهو يسير عكس الاستقراء ولكن هناك علاقة ترابطية بين الاستقراء والقياس لأن القياس يبدأ من حيث ما ينتهي إليه الاستقراء لأن الكليات التي يبدأ منها القياس هي عبارة عن استنتاجات أو تعميمات تم التوصل إليها بالاستقراء فالقياس يعتمد على الاستقراء وبذلك فالاستقراء يعد الأساس الذي ينطلق منه القياس وهذا لا يعني أن الاستقراء لا يحتاج إلى القياس لأننا في الاستقراء نحتاج في كثير من الأحيان إلى التأكد من صدق التعميم أو القانون وهذا ما لا يمكن تحقيقه إلا بالقياس الذي به نتثبت من صحة انطباق القانون على الجزئيات. وعلى هذا الأساس فإن العلاقة بين القياس والاستقراء علاقة تكاملية على الرغم من أن المسار فيهما متعاكس وما القياس إلا صورة موسعة للخطوة الخامسة من الاستقراء التي يستخدم فيها الطلبة القاعدة جاهزة فيطبقونها على الأمثلة الجزئية.

وتأسيساً على ما تقدم فإن طريقة التدريس عندما تستخدم الاستدلال النازل في التدريس يطلق عليها الطريقة القياسية. والطريقة القياسية من طرائق التدريس التي

يكون فيها الطالب نشيطاً، وفيها تقدم القاعدة أو المفهوم كمسلمة أو حقيقة جديدة مصوغة بدقة ووضوح، ثم تقدم الأمثلة التي تنطبق القاعدة عليها، وكأنما يراد بها إثبات صحة القاعدة، أو استخدام القاعدة لقياس صحة الأمثلة الجزئية على أن ترتب الأمثلة بطريقة تقود إلى إمكانية إعادة تشكيل القانون، أو القاعدة، والبرهنة على صدقها.

وتعد الطريقة ا لقياسية إحدى طرائق التفكير التي يتمكن العقل بموجبها من إدراك الحقيقة. وتعد القياسية مهمة في تدريس الكثير من المواد وتعلم القوانين والمبادئ التي لا يستطيع المتعلم معرفتها عن طريق الملاحظة والتجريب وتعد أكثر ملاءمة لتعلم القوانين لأنها تقدم القانون كلا متكاملاً، ثم التحقق من صحته، ثم تعرض الجزئيات المكونة لمضمون القانون الكلي ليعيد المتعلم بناء الشيء المعروض عليه. وعلى أساس ما تقدم فإن الطريقة القياسية تختلف عن الاستقرائية بترتيب الخطوات ففي حين أن الاستقرائية تبدأ بالأمثلة الجزئية وتنتهي بالقاعدة تبدأ القياسية بالقانون أو القاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق.

خطوات الطريقة القياسية

تمر الطريقة القياسية بالخطوات الآتية:

1) **التمهيد**: الغرض من التمهيد إثارة الطلبة وتهيئتهم ذهنياً للتعامل مع الدرس الجديد ويجري بأحد الأساليب التي مرّ ذكرها.

2) **عرض القاعدة**. في هذه الخطوة يشترط الآتي:

أ. كتابة القاعدة على السبورة بخط واضح يراه الجميع، أو عرضها في شفافية بوساطة جهاز العرض فوق الرأس.

ب. أن تكون القاعدة مصوغة بلغة سليمة صياغة دقيقة.

ج. أن تكون متكاملة لانقص فيها.

د. أن تقرأ من المدرس ثم الطلاب أكثر من مرّة.

ه. أن يجري تنبيه الطلبة على جزئيات القاعدة أو عناصرها.

3) **عرض الأمثلة**. في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة تقديم أمثلة من ملاحظاتهم الخاصة تنطبق عليها القاعدة التي تم عرضها وهذا يعني تحليل القاعدة وتقديم الأمثلة التي تنطبق على مضمونها على أن تكون هذه الأمثلة واضحة

وتكتب على السبورة مرتبة ترتيباً يسهل على الطلبة إعادة تشكيل القاعدة من خلال استقراء الأمثلة، وينبغي التنبيه على أن تكون الأمثلة كافية لتغطية جميع عناصر القاعدة وفي هذه الخطوة يجري الربط بين الأمثلة والقاعدة من خلال توضيح العلاقة بين كل مثال والقاعدة.

4) **التطبيق**. بعد عرض الأمثلة والربط بينها وبين الأمثلة تأتي مرحلة التطبيق وله مستويان أيضاً: شفهي وتحريري وينبغي أن يكون شاملاً لجميع جزئيات القاعدة.

ميزات الطريقة القياسية

تتميز الطريقة القياسية بالآتي:

- تختزل الوقت والجهد المبذول في عملية التعليم والتعلم.
- مريحة للمدرس.
- القواعد والقوانين التي تقدمها تتسم بالدقة والضبط.
- تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الأجزاء.
- ذات طابع تطبيقي يتعلم الطالب فيها كيف يطبق القواعد العامة على الحالات الخاصة.

عيوب الطريقة القياسية

يؤخذ على الطريقة القياسية أنها:

- لا تنمي عادات التفكير الجيد.
- لا تلائم المستويات الدنيا من مراحل التعليم.
- تتطلب قدرة على التحليل وتحديد الخصائص والقياس عليها قد لا تتوافر لدى الجميع.



الفصل الحادي العشر

طرائق التدريس الحديثـــــــــة

طرائق التدريس الحديثة

إن ما نعنيه بالحداثة هنا هو العامل الزمني في استخدام الطريقة في التدريس ويندرج تحت هذا العنوان طرائق التدريس التي ظهرت في مجال التدريس وطبقت منذ بدايات القرن العشرين صعوداً وهي كثيرة لا يتسع المجال للتعريف بها في فصل واحد فهناك العديد من استراتيجيات التدريس الحديثة ولكل منها العديد من الأساليب مثل:

- استراتيجيات التعلم بالألعاب.
- استراتيجيات التعلم التعاوني.
- استراتيجيات التعلم البنائي.
- استراتيجيات التعلم الذاتي.
- استراتيجيات حل المشكلات.

وغيرها. لذلك سنقصر الحديث على طرائق التدريس الحديثة التي نرى أنها أكثر استخداماً من غيرها في التدريس لا سيما في بلداننا العربية وسنتناول منها ما يأتي:

1. طريقة المشروعات.
2. طريقة الوحدات.
3. طريقة حل المشكلات.
4. طريقة الاكتشاف.
5. طريقة التعلم باللعب.
6. طريقة تمثيل الأدوار.
7. طريقة العصف الذهني.
8. طريقة التعليم المتمايز.
9. طريقة التعليم بالحقائب التعليمية.
10. طريقة التعليم المبرمج.
11. التعليم الإلكتروني.

وفيما ما يأتي بيان لماهية كل من الطرائق المذكورة، وخطواتها وميزاتها وعيوبها.

أولاً: طريقة المشروعات

إن فكرة طريقة المشروع تعود إلى المربي جون ديوي التي طورها كلباتريك ووضع أبعادها، فهي تقوم على مبدأ ربط التعليم بالحياة التي يحياها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما ذهب إليه جون ديوي فيما أراده من المدرسة إذ رأى أن المدرسة يجب أن تكون مكاناً يحيا فيه الطفل حياة اجتماعية حقيقية، فيتدربون فيها على مواجهة مشكلات الحياة التي يتعرضون لها أو قد تجابههم خارج المدرسة.

إن طريقة المشروع تستند إلى مبادئ الفلسفات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون إيجابياً في عملية التعلم، ويعتمد على نفسه في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوعة ولا يكون جل اعتماده على المدرس فدور المدرس لا يتعدى التوجيه والإرشاد لذلك فإن هذه الطريقة تأتي استجابة لما تدعو إليه الفلسفة البراجماتية، والتربية التقدمية حول تدريب المتعلم على أساليب البحث عن المعرفة وإعطائه الفرصة للاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف والخبرات والمهارات تأسيساً على افتراض أن ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يحتفظ به لمدة أطول، ويكون أكثر مقاومة للنسيان فضلاً عن أنه يكون أكثر قدرة على توظيفه في مواجهة ما يعترضه من مشكلات في حياته التي تتضمن الكثير من المشاريع، فالمتعلم في طريقة المشروع يبذل جهداً ذاتياً يتسم بالنشاط وبذلك فإن هذه الطريقة تتماشى ومنهج النشاط لأنها تجعل المتعلمين يتعلمون عن طريق العمل فيحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي.

وقد عرف المشروع من كلباترك بأنه فعالية قصدية تجري في محيط اجتماعي. وبذلك فهو يؤكد أمرين:

الأول: ممارسة عملية أو عمل معين.

الثاني: الهدف أو القصد ويشترط في القصد أن يكون متصلاً بالحياة التي يحياها المتعلم فالمشروع هو عمل ميداني يقوم به المتعلم يتسم بطبيعته العملية ويجري تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفاً يقدم خدمة للمتعلم في تعلمه ويتم في بيئة اجتماعية، وبموجب طريقة المشروع يكلف الطالب بتنفيذ عمل معين يشكل محوراً من محاور المنهج، أو موضوعاً أو وحدة فيه في صورة مشروع يتضمن عدداً من أوجه النشاط مستخدماً عدداً من مصادر التعلم ذات الصلة بالمشروع لتحقيق أهداف محددة مقصودة مهمة من وجهة نظر المتعلم.

أنواع المشاريع

هناك أكثر من تصنيف لأنواع المشاريع فهي :

1. **من حيث الغرض من المشروع:** تقسم على أربعة أنواع هي:

أ. مشروعات بنائية إنشائية تتضمن المشاريع التي تتجه نحو العمل أو الإنتاج، أو صنع الأشياء مثل: مشروع صناعة الألبان، ومشروع تسمين العجول، ومشروع إنشاء بستان.

ب. مشروعات استمتاعية. تتضمن المشروعات التي يكون الغرض من تنفيذها الاستمتاع مثل: الرحلات التعليمية، والزيارات التي تخدم مجال الدراسة ويشارك فيها المتعلمون.

ج. مشروعات حل المشكلات. تتضمن المشروعات التي يراد منها الوصول إلى حل لمشكلة يهتم بها المتعلمون، أو الكشف عن أسباب المشكلة وطرائق معالجتها مثل: مشروع حملة التوعية الصحية، مشروع مكافحة الحشرات، مشروع المحافظة على البيئة.

د. مشروعات اكتساب المهارات. تتضمن المشروعات التي يكون الغرض منها اكتساب المهارات الأدائية، أو الاجتماعية، مثل: مشروع مكافحة الحرائق، مشروع إسعاف المصابين.

2. **من حيث عدد المشاركين في المشروع تقسم على:**

أ. المشاريع الفردية. تضم المشاريع التي يمارس فيها كل طالب عملاً لوحده وهي نوعان:

- مشروع واحد لجميع الطلاب غير أن كل طالب ينفذه لوحده من دون العمل مع الآخرين كأن يطلب من الطلبة جميعاً البحث في خصائص شعر المتنبي فيتولى كل طالب تنفيذ هذا المشروع لوحده مع أنه واحد للجميع.

- مشروع لكل طالب. يعني أن يكون لكل طالب مشروع معين ينفذه بنفسه كأن يكلف أحد الطلبة بالبحث في خصائص شعر المتنبي، والآخر في خصائص فن الغزل، وآخر في المديح، وآخر في الأخوانيات ، وهكذا.

ب. المشاريع الجماعية. وهي المشاريع التي يعمل فيها جميع طلبة الصف معاً أو مجموعة من الطلبة مثل: إصدار نشرة شهرية، أو إقامة مهرجان خطابي، أو إقامة عرض مسرحي.

3. من حيث الإعداد والمحتوى تقسم على:

أ. المشاريع المكتبية. بموجبها يقوم المكلف بالمشروع بكتابة التقارير والملخصات المكلف بها حسب تخصصه ثم يعرض ما أنجزه على الآخرين لمناقشته.

ب. المشاريع التصميمية. ويختلف هذا النوع باختلاف اختصاصات الدارسين فمشاريع التصميم لطالب الهندسة غير مشاريع التصميم لطالب الفنون الجميلة.

ج. المشاريع التطويرية. هي تلك المشاريع التي تتناول ما هو موجود من أنظمة وأجهزة، ومعدات وتطويرها لتكون أكثر قدرة على تلبية متطلبات المواقف الجديدة.

خطوات طريقة المشروع.

هناك أربع خطوات تنفذ بها طريقة المشروع هي:

1. اختيار المشروع. الخطوة الأولى التي تبدأ بها طريقة المشروع هي اختيار المشروع في هذه الخطوة يقوم المدرس بالآتي:

أ. طرح موضوع معين ذي أهمية عند المتعلمين وصلة بالمنهج التعليمي وأهدافه.

ب. بيان أهمية الموضوع المطروح وفتح المناقشة حوله.

ج. وقد يطلب المدرس من الطلبة طرح موضوعات يشعرون بأهميتها والحاجة إلى البحث فيها. وقد يتم التعرض إلى ظاهرة من ظواهر الحياة، أو صعوبة من صعوبات المنهج، أو حدث جارٍ له صلة بالمنهج.

د. إجراء مناقشة حول المشروعات المطروحة وبلورتها وبيان أهميتها.

ه. منح الفرصة للطلبة لاختيار المشروع الأهم من بين المشروعات المطروحة على أن تكون المشاريع المطروحة:

- ذات أهمية في حياة الطلبة.
- متصلة بأهداف المنهج.
- تستجيب لرغبات الطلبة وميولهم.
- تلائم مستوى الطلبة.
- متنوعة.
- ممكنة التنفيذ.

و. تبصير الطلبة بفائدة كل مشروع ومستلزمات تنفيذه:

وخلاصة القول في المشروع الذي يتم اختياره أن يكون:

- نابعاً من حاجات الطلبة ذا أهداف وظيفية،وقيمة تربوية.
- مراعياً الترابط بين الموضوعات القديمة والجديدة.
- قابلاً للتنفيذ في الزمن المحدد، ومستلزمات تنفيذه متوافرة، وذا كلفة مقبولة.
- ملائماً لقدرات الطلبة، متصلاً بحياتهم الاجتماعية.
- يشكل جزءاً من المنهج التعليمي، ويتماشى ونظام توزيع الدروس في المدرسة.

أما مسؤولية اختيار المشروع بعد طرح الموضوعات ومناقشتها وإرشاد المدرس وتوجيهه فتقع على الطالب إذا كان المشروع فردياً، وعلى المجموعة المنفذة إذا كان المشروع جماعياً.

2. تخطيط المشروع. بعد اختيار المشروع يبدأ الطلبة بوضع خطة لتنفيذه وعليهم أن يدركوا أن نجاح المشروع في تحقيق أهدافه يتوقف على وضوح طريقة التنفيذ وتفاصيل إجراءاتها في أذهان المنفذين. ففي هذه المرحلة يقوم الطالب بوضع خطة مفصلة لتنفيذ المشروع تحت إشراف المدرس وتتضمن الخطة:

أ. تحديد أهداف المشروع.

ب. تحديد نوع النشاط الفردي أو الجماعي اللازم لتنفيذ المشروع.

ج. وصف الإجراءات والطرق اللازمة لتنفيذ المشروع.

د. تحديد مراحل التنفيذ.

ه. تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة والأساليب الإحصائية التي يقتضي المشروع استخدامها إن كان يقتضي ذلك.

و. وضع الفروض الملائمة لحل المشكلة إن كان المشروع في صورة مشكلة.

ز. تحديد الصعوبات المحتملة وطرائق التغلب عليها.

3. التنفيذ :في هذا الخطوة توضع الخطة موضع التطبيق فيقوم كل طالب بأداء المهمات والأدوار المحددة له ضمن الخطة عندما يكون المشروع جماعياً، أو تنفيذ الخطة كاملة إذا كان المشروع فردياً، على أن يقوم بتسجيل كل ما يتوصل إليه، ويثبت الملاحظات التي تحتاج إلى نقاش، وقد تجري في أثناء مرحلة التنفيذ بعض التعديلات على الخطة وأعمال الطلبة على أن يقوم المدرس في هذه المرحلة بتذليل

الصعوبات التي قد تواجه الطلبة، وتهيئة الظروف الملائمة لعمل الطلبة، وتقديم التوجيه والإرشاد للطلبة والإجابة عن استفساراتهم، وتوفير الوقت اللازم لتنفيذ المشروع وعليه أن يكون صبوراً ولا يحل محل الطالب في أداء عمله كما عليه أن يدرب الطلبة على تنفيذ الخطة قبل الشروع بعملية تطبيقها، وعليه أن يرشد الطلبة إلى تقويم كل خطوة من خطوات التنفيذ تقويماً ذاتياً، وملاحظتهم في أثناء التنفيذ، ويجتمع بهم عند الحاجة لأغراض التوجيه والإرشاد وتذليل الصعوبات الطارئة التي تظهر في أثناء عملية التنفيذ.

4. التقويم: التقويم في طريقة المشروع عملية مستمرة تسير مع المشروع منذ اختياره وترافق مراحله وفي نهاية المشروع يستعرض كل طالب ما قام به من عمل وما تحصل عليه من فوائد وتحديد نقاط النجاح والإخفاق والمشكلات التي تعرض لها، وإذا كان المشروع فردياً يكون الطالب حكماً على نفسه وعمله في ضوء معايير يزوده بها المدرس، ويدربه على كيفية استعمالها لتقدير نتائج عمله.أما إذا كان المشروع جماعياً فيكون الحكم عليه جماعياً من الطلبة أنفسهم فينتقد الطلبة بعضهم بعضاً، وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الخطوة تدرب الطلبة على التحليل النقدي، وتقديم المقترحات، فتنمي قدرة الطلبة في هذا المجال. وبعد تقييم الطالب أو الطلبة لأعمالهم يتفحص المدرس النتائج، وينبه الطلبة على أخطائهم إن وجدت.

ميزات طريقة المشروع.

1. تعود الطلبة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، والصبر في العمل.
2. تعودهم المثابرة والجد في العمل.
3. تدرب الطلبة على مواجهة المشكلات التي قد تواجههم والتصدي لحلها.
4. تنمي قدرات المتعلم على التحليل والنقد وإصدار الأحكام.
5. تربط المدرسة بالمجتمع والحياة الاجتماعية، وتوفر عوامل التواصل بين البيئة المدرسية والاجتماعية.
6. تعود الطلبة البحث المنظم.
7. تكشف عن مواهب الطلبة وتظهر ما بينهم من فروق في القدرات والمواهب.
8. تنمي روح العمل التعاوني بين الطلبة، وتقدير العمل الجماعي.

عيوب طريقة المشروع.

يؤخذ على طريقة المشروع ما يأتي:

1. بعض المشروعات تتطلب إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسات التعليمية.
2. اعتماد هذه الطريقة يتطلب إعادة توزيع الدروس وساعات الدوام في المدرسة.
3. تتطلب وقتاً طويلاً قياساً بغيرها.
4. بعض المشروعات تحتاج إلى متابعة تعجز المؤسسات التعليمية عن توفير مستلزماتها.
5. تحتاج إلى كفايات خاصة للمدرسين قد لا تتوافر لدى الجميع.

ثانياً: طريقة الوحدات Units

ترتبط طريقة الوحدات بموريسن وتسمى بطريقة موريسن، وهي تنظيم خاص للمادة التعليمية يضع المتعلمين في موقف تعليمي شامل يثير اهتمامهم، ويدفعهم إلى ممارسة أنشطة متنوعة تفضي إلى تعلم خاص، وهي تقوم على افتراض أن لكل وحدة طريقة تدريس تلائمها.

إن طريقة الوحدات تعد رد فعل على الأساليب التقليدية في بناء المنهج وتقديمه في حصص تقليدية إذ جرت العادة أن تبنى المناهج المقررة في وحدات شاملة واسعة تتضمن كل وحدة موضوعات صغيرة عديدة يعالج كل موضوع منها بصورة منفصلة عن الموضوعات الأخرى ويدرس بموجب طرائق التدريس المعتادة كطريقة المحاضرة، أو المناقشة، أو الاستقراء أو غيرها. لذلك رأى موريسن أن تجزئة الوحدات العامة، وتدريسها بشكل منفصل عن بعضها قد يؤدي إلى تقنين مواد التعلم وتحديدها بحسب ما تقتضيه طريقة التدريس. وبما أن الطريقة وسيلة وليست غاية فيجب أن لا تكيف المادة لتؤام الطريقة بل العكس إن طريقة التدريس هي التي ينبغي أن توائم متطلبات المادة، وأهدافها؛ لذلك دعا إلى تبني طريقة الوحدات وطريقة الوحدات من طرائق التدريس الحديثة التي تعزز المعلومات لدى المتعلمين وتمكنهم من المادة كاملة عن طريق تقسيمها على وحدات ذات معنى مترابطة فيما بينها فضلاً عن ترابطها مع الوحدة الأساسية وبذلك فإن المتعلم إذا ما تمكن من المادة مترابطة تتحقق أهداف المادة متكاملة لا أجزاء منفصلة.

إن التدريس بموجب طريقة الوحدات يقتضي تنظيم مفردات المادة على شكل أقسام كبيرة مترابطة مع بعضها يمثل كل قسم وحدة ذات كيان وأهداف خاصة غير أنها مرتبطة بالوحدات الأخرى وبهذا تختلف عن تنظيم المادة بموجب طرائق التدريس الأخرى التي تقسم المادة بموجبها على أجزاء صغيرة بحيث تخصص لكل جزء من المادة حصة، أو حصتان على الأكثر، من دون أن يكون كل جزء قائماً بذاته أو له كيان خاص فيحصل الطلبة بموجبها على أفكار غير مترابطة الأمر الذي يؤدي إلى عدم إدراكهم العلاقة بين أجزاء المادة الشاملة، وهذا ما جاءت طريقة الوحدات لمعالجته.

إن الوحدة هي نقطة الارتكاز التي تجمع حولها المعلومات والأفكار المختلفة وقد تكون الوحدة مشكلة، أو خبرة ، أو ظاهرة معينة، ويستند اختيار الوحدة إلى الكتاب المدرسي، والمادة الدراسية، مع مراعاة اهتمامات الطلبة (عطية،2006).

أنواع الوحدات.

هناك أكثر من نوع للوحدات هي:

- الوحدات القائمة على المادة الدراسية وتعني أن ينظم مقرر كل مادة من وحدات كبيرة قد تستغرق دراسة كل وحدة مدة ربما تصل إلى شهرين، وتدور كل وحدة من هذه الوحدات حول محور رئيس يؤخذ من المادة نفسها وتعالج جانباً ذا أهمية في حياة المتعلمين ولا يتم الالتزام بالحدود الفاصلة بين فروع المادة أو بين المادة والمواد الأخرى كأن يكون المحور هو اللغة العربية، ويتم تقسيم الوحدة إلى وحدات مترابطة ترتبط بالوحدة الشاملة (المحور) فيدرس الطلبة الكلام في وحدة، والاستماع في وحدة، والكتابة في وحدة، والقراءة في وحدة، وهكذا بحيث تكون كل وحدة قائمة بذاتها ذات معنى لكنها مترابطة مع الوحدات الأخرى والوحدة الرئيسة أو المحور.
- الوحدات القائمة على الخبرة، بموجب هذا النوع من الوحدات يدور نشاط الطلبة حول إحدى حاجاتهم الرئيسة وتدرس الوحدة القائمة على الخبرة بجميع جوانبها بغض النظر عن الحواجز الفاصلة بين مبادئ المعرفة الإنسانية.
- الوحدات ذات المرجع، بموجب هذا النوع يوضع مرجع خاص للوحدة سواءً أكانت قائمة على المادة أو على الخبرة يسمى مرجع الوحدة ويتضمن المرجع أهداف تدريس الوحدة والأنشطة الملائمة لها، والوسائل التعليمية المستخدمة،

وأساليب التقويم التي تستخدم من المعلم والمتعلم، على أن هذا النوع من الوحدات يعد من نخبة من المتخصصين في التربية مع بعض المدرسين والدارسين.

كيف تحدد الوحدات.

يقوم المدرس بتحديد الوحدات بإتباع الآتي:

- تقسيم محتوى المنهج على وحدات كبيرة ذات قواسم مشتركة.
- وضع عنوان لكل وحدة يعبر عن محتواها تبعاً لمحورها.
- تحديد خبرات المتعلمين السابقة لغرض الربط بينها وبين الوحدة والاستفادة منها في تعليم الوحدة.
- تقديم الوحدة مراعياً الربط بين الوحدات.
- تحديد الأنشطة التي تقود إلى استخدام مهارات الطلبة وقدراتهم.
- تحديد الحقائق والمعلومات المطلوب دراستها، وتساعد على التوصل إلى النتائج.

خطوات طريقة الوحدات.

يمر التدريس بطريقة الوحدات بالخطوات الآتية:

1) **التمهيد**: وهو عبارة عن خطوة استطلاعية قد تستغرق أكثر من حصة واحدة وتهدف إلى:

- تعرف الخبرات السابقة لدى المتعلمين للتأكد من ملاءمة الوحدة لقدرات الطلبة وخلفياتهم المعرفية.
- ربط الوحدة الجديدة بالخبرات السابقة لدى الطلبة، وتهيئة أذهانهم لتلقي المادة في الوحدة الجديدة.
- تعرف ما ينبغي فعله في عملية التخطيط لتنفيذ الوحدة، ويمكن أن تنفذ هذه الخطوة بأسلوبين:

الأول: إجراء اختبار تحريري. يعد المدرس اختباراً تحريرياً لقياس قدرات الطلبة المعرفية، وما لديهم من معلومات سابقة ذات صلة بالموضوع الجديد مراعياً أن يكون الاختبار واضحاً يمكن لأكبر عدد ممكن من الطلبة الإجابة عنه، ولا توضع درجات على الإجابة مع إعلام الطلبة بأن الغرض من هذا الاختبار هو معرفة ما

يعرفه الطلبة عن الموضوع ومستوى تلك المعرفة، وقد تكون أسئلة هذا الاختبار موضوعية أو مقالية، غير أن الموضوعية قد تكون أكثر دقة في قياس مستوى المعرفة السابقة.

الثاني: إجراء اختبار شفهي: في هذا الأسلوب يعد المدرس عدداً من الأسئلة الصفية التي تقيس المعلومات السابقة لدى الطلاب ويجري مناقشة صفية عن طريق طرح هذه الأسئلة على الطلبة شفهياً مع مراعاة إشراك جميع الطلاب في الإجابة عن تلك الأسئلة غير أن هذا الأسلوب قد لا يكون دقيقاً في تحديد مستوى المعرفة مع أنه أكثر حيوية ونشاطاً ويوفر فرصة أفضل للتفاعل بين المدرس والطلبة.

2) إثارة الدافعية: في هذه الخطوة يقوم المدرس بإثارة دافعية المتعلمين نحو تعلم الوحدة ودراستها، ويجذب انتباههم على موضوعها،ويثير رغبتهم في التصدي لها معتمداً أساليب كثيرة في ذلك لعل من بينها بيان أهمية الوحدة وصلتها بحاجات الطلبة وارتباطها بمتطلبات الحياة، وما يمكن أن يوفره تعلمها من فائدة للمتعلمين.

3) **العرض**: في هذه الخطوة يقدم المدرس فكرة عامة عن الوحدة وما تحتوي من أفكار من دون الخوض في تفصيلات الوحدة، ويكون العرض هنا في صورة سرد مستمر من دون مقاطعة الطلبة، وقد يستغرق العرض أو خطوة العرض حصة كاملة على أن يحرص المدرس على شد انتباه الطلبة إليه ومتابعتهم في أثناء العرض، ويكون لقوة شخصية المدرس، ودرجة إتقانه المادة وإلمامه بها دور كبير في شد انتباه الطلبة وتواصلهم مع المدرس، وعلى المدرس في هذه الخطوة أن لا يكثر من الحركة والتجوال بين الطلبة لكي لا يشتت انتباههم علماً أن الغرض من هذه الخطوة هو تمكين الطلبة من استيعاب الإطار العام للوحدة لا تفصيلاتها.

4) **اختبار فاعلية العرض**: في هذه الخطوة يقوم المدرس بقياس نتائج العرض، ومدى استفادة كل طالب منه ويتم ذلك بأسلوبين هما:

- الاختبار المقالي. بموجبه يعبر كل طالب عما فهمه عن الوحدة بأسلوبه الخاص.

- الاختبار الموضوعي الذي تتكون أسئلته من أسئلة الصواب والخطأ، أو الاختيار من متعدد، أو غيرها، ثم يقوم المدرس بعد إجراء الاختبار بفحص الإجابات وتحديد الطلبة الذين استوعبوا العرض، والطلبة الذين لم يستوعبوا العرض، وعند ظهور عدد من الطلبة ممن لم يستوعبوا العرض كما ينبغي يقوم المدرس بإعادة العرض لهؤلاء، وتكليف الآخرين ممن أظهرت النتائج استيعابهم العرض بعمل آخر يمارسونه في أثناء العرض الثاني.

5) **بحث الطلبة في تفصيلات المادة واستيعابها:** في هذا الخطوة يقوم الطلبة بدراسة الوحدة والبحث في تفصيلاتها لغرض استيعابها والتمكن منها، غير أن هذه الخطوة تتطلب من المدرس أن ينظم بيئة التعلم بطريقة توفر للطلبة مستلزمات البحث وحرية التنقل من مكان إلى آخر وسهولة الوصول إلى المراجع التي يمكن الاستعانة بها في دراسة الوحدة، وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة ذات الصلة بالوحدة.إن الطلبة في هذه الخطوة يعتمدون على أنفسهم في تحصيل المعلومات مستفيدين من معلوماتهم السابقة وما استوعبوه من العرض العام، ولما كان الطلبة غير متساوين في قدراتهم المعرفية فقد ينجز البعض منهم دراسة الوحدة قبل غيره وهذا يقتضي أن يقوم المدرس بتكليف من أنجز عمله بعمل آخر، ويكون دور المدرس في هذه الخطوة التنقل بين الطلبة وملاحظة أدائهم وتوضيح ما به غموض عند بعضهم.

6) **اختبار الإتقان والاستيعاب** : في هذه الخطوة يجري المدرس اختباراً لغرض التأكد من أن الجميع تمكن من استيعاب الوحدة وأتقنها، ويفضل أن يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وإذا ما أظهر الاختبار أن قسماً من الطلبة لم يستوعب الوحدة كما ينبغي يطلب منهم الاستمرار في البحث حتى يتمكنوا من استيعابها وإتقانها، أما الذين أظهر الاختبار تمكنهم من الوحدة فيكلفهم بأعمال أخرى.

7) **الإيجاز أو التنظيم:** في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة إيجاز الوحدة بعد أن تأكد من أن الجميع استوعبها وأتقنها والإيجاز هنا عبارة عن تلخيص لمحتوى الوحدة وتنظيم ما توصل إليه الطالب بعملية البحث في صورة نقاط تتقدم النقاط الأوسع فيها على الأضيق، أو الأصغر. إن الغرض من هذه الخطوة ليس قياس الإتقان لأن ذلك تم في الخطوة السابقة إنما هو قياس قدرة الطلبة على

تنظيم أفكارهم، وأبحاثهم، وترتيبها ترتيباً منطقياً، علماً بأن هذه الخطوة ليست ضرورية مع الوحدات المرتبة ترتيباً منطقياً إنما تلزم الوحدات الواسعة غير المرتبة ترتيباً منطقياً.

8) **التسميع. في هذه الخطوة يقوم كل طالب بعرض خلاصة بحثه،** أو إيجازه أمام المدرس والطلبة، على أن ملخصات الطلبة قد لا تكون متطابقة لأن لكل طالب طريقته الخاصة بطرح ملخصه الذي يعبر عن وجهة نظره الخاصة عن المادة وتفصيلاتها، وقد تستغرق هذه الخطوة حصتين أو أكثر تبعاً لعدد الطلاب وحجم الوحدة، وفي هذه الخطوة يشترك الطلبة في مناقشة ما يسمعون من ملخصات زملائهم.

ميزات طريقة الوحدات.

تتميز طريقة الوحدات بما يأتي:

- المعلومات التي تقدمها كاملة غير مجزأة تراعي مبدأ الكلية والترابط.
- تمكن الطلبة من إدراك العلاقات بين وحدات المادة الدراسية.
- تنمي قدرات الطلبة على البحث والتنقيب بأنفسهم.
- تجعل الطلبة أكثر فاعلية في التعلم.
- تعزز العلاقة الاجتماعية بين الطلبة والمدرس.
- تنمي القدرة على التعبير لدى الطلبة.
- تزيد ثقة الطلاب بأنفسهم وتشعرهم بأنهم قادرين على الإنجاز.

عيوب طريقة الوحدات.

يؤخذ على طريقة الوحدات أنها:

- تستغرق وقتاً طويلاً.
- عندما لا يدرك الطلبة العلاقة بين الوحدات كما ينبغي تكون آثارها سلبية.
- ليس جميع الطلاب قادرين على البحث والتنقيب من دون معاونة المعلم.
- لا تلائم المراحل الدراسية الأولية.
- لا تلائم نظام جداول الدروس اليومية لأنها تحتاج إلى وقت مفتوح.

ثالثاً: طريقة حل المشكلات.

المشكلة هي موقف جديد يواجه المتعلم، ولم يكن لديه حل جاهز له في ذلك الحين وهذا يعني أن الموقف لا يعد مشكلة ما لم يشعر بها المتعلم ويشعر بأنها تمثل عائقاً في طريقه يحتاج إلى حل لأن الشعور بالمشكلة والحاجة إلى حلها هو الذي يدفع المتعلم لكي ينشط في البحث عن حل لها، والموقف الذي يعد مشكلة لفرد معين قد لا يمثل مشكلة عند فرد آخر، وفي ضوء هذا المفهوم فإن المشكلة موقف صعب يشكل عائقاً بين الفرد وتحقيق ما يسعى إليه.

لذلك فإن طريقة حل المشكلات تشدد على أسلوب الحل والكيفيات اللازمة لاكتشاف ذلك الحل من المتعلمين تحت إشراف المدرس، وتوجيهاته إذا ما اقتضى الأمر ذلك؛ فهي من طرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية والتفكير في إيجاد حلول علمية لها عن طريق إعمال العقل والتعاون بين المتعلمين في التصدي لذلك الحل، ويكون دور المدرس فيها دور الموجه والمنظم للخبرات التعليمية. وتقوم طريقة حل المشكلات على إثارة مشكلة تحظى باهتمام المتعلمين وتشد انتباههم لاتصالها بحاجاتهم، وتدفعهم للتفكير والبحث عن حل لها. فالمشكلة تمثل حالة تسبب الحيرة لدى الطلبة فينشطون في التفكير والتأمل لإيجاد حل لها من أجل الخروج من حيرتهم وإزالة الغموض الذي واجههم في تلك المشكلة. إن هذه الطريقة تتأسس على مبدأ مفاده أن للأفراد حاجات يسعون إلى تحقيقها، وإشباعها، ومن أجل إشباعها قد يواجهون مشكلات، ومعوقات تتطلب حلولاً ملائمة وهذه الحلول يتطلب الوصول إليها إعمال الفكر والبحث والدراسة والتحليل لغرض الوصول إلى الحل الأمثل، وعندما ينشط الفرد في حل مشكلة مشتقة من الحياة، ويتوصل إلى حل إيجابي لها فإنه سيكتسب مهارة وخبرة في حل مشكلات مماثلة قد تواجهه في الحياة. وعلى هذا الأساس شدد المربي ديوي على أن تكون المشكلات التي يتصدى لها الطلبة واقعية حقيقية، ومن هذا المنطلق تعتبر طريقة حل المشكلات ضرورة اقتضتها عمليات التطور المستمرة في الحياة، وكثرة التحديات التي يمكن أن تعترض الأفراد وتحتاج إلى حلول.

وتأسيساً على ما تقدم فإن استخدام طريقة حل المشكلات يجعل التدريس عملاً وظيفياً ذا معنى عند المتعلمين، ويعزز الثقة بالنفس لدى الطلبة، ويعزز علاقة المدرسة بالبيئة، ويربط التعلم بالعمل أو التطبيق.

خطوات طريقة حل المشكلات.

يمر التدريس بطريقة حل المشكلات بالخطوات الآتية:

1) **إثارة المشكلة التي يراد البحث عن حل لها.**

مع أن الحياة مليئة بالمشكلات ولكن ليس جميع هذه المشكلات تهم المتعلمين ويشعرون بالحاجة إلى حلها، ولما كان الإحساس بالمشكلة شرطاً لازماً لنشاط الذهن في البحث عن حل لها، فإن من الأفضل أن يتحسس الطلبة المشكلة بأنفسهم مع إمكانية قيام المدرس بلفت انتباه الطلبة عليها، أو عرض بعض المعلومات أو البيانات أو الظواهر الطبيعية التي يمكن أن تثير اهتمام الطلبة بالمشكلة (موضوع الدرس).

ويطلق على هذه الخطوة الإحساس بالمشكلة ويعد الإحساس بالمشكلة أمراً مهماً لنشاط الذهن في حلها.

2) **تحديد المشكلة :**

إن مجرد تحسس المشكلة ليس كافياً لنجاح الخطوات اللاحقة في التدريس لأن نشاط الذهن في البحث عن الحل يجب أن يكون محدد المسار وهذا يستلزم تحديد المشكلة وصياغتها بشكل محدد واضح لا لبس فيه ولا يحتمل تفسيرات أو دلالات متعددة، فلو افترضنا أن المشكلة هي الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في اللغة العربية فإن مثل هذه المشكلة غير محددة لأن الأخطاء متنوعة منها لفظية، ومنها كتابية، واللفظية منها نحوية، ومنها صرفية، ومنها عامية، والكتابية منها نحوية، ومنها صرفية، ومنها إملائية، ومنها أسلوبية لذلك يجب أن تحدد المشكلة بوضوح كأن تكون تحديد الأخطاء النحوية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في التدريس، أو تحديد الأخطاء الإملائية فيما يكتبه مدرسو اللغة العربية على السبورة في أثناء التدريس وهكذا.

3) **فرض الفروض:**

في هذه الخطوة يقترح الطلبة حلولاً مؤقتة للمشكلة تكون موضع اختبار في ضوء المعلومات التي يتم جمعها وتحليلها واختبارها إحصائياً. فعلى سبيل المثال لو كانت المشكلة أسباب تسرب طلبة المتوسطة من الدوام، يمكن أن يفترض الطالب أن هذه الأسباب يمكن أن تكون:

- اقتصادية.
- اجتماعية.

- تربوية تعليمية.
- نفسية.

أو غير ذلك، وتكون هذه الفروض عبارة عن تخمينات تمثل حلولاً مؤقتة لحين التثبت من صحتها أو رفضها، أو قبول بعضها ورفض بعضها الآخر.

4) **جمع البيانات:**

بعد تحديد المشكلة وفرض الفروض يقوم الطلبة بجمع البيانات أو المعلومات حول المشكلة بوسائل مختلفة قد تكون ملاحظة، أو مقابلة، أو اختبارا أو غير ذلك.

5) **تبويب المعلومات وعرضها ثم استبعاد ما ليس له صلة بالمشكلة** وتحديد ما له صلة بالمشكلة.

6) **مناقشة المعلومات أو البيانات** والوصول إلى الحل الأفضل.

في هذا الخطوة يوجه المدرس طلبته نحو اختيار الأفكار والحلول المقترحة (الفروض) في ضوء المعلومات التي تم جمعها واختبارها لمعرفة الحل الأفضل.

7) **اتخاذ القرار.**

يقوم المدرس بالاشتراك مع الطلبة بتحديد أفضل الحلول وقبوله ورفض ما دونه، ثم تعميم هذا الحل في ضوء النتائج وتفسيرها، واعتبارها الحل الملائم للمشكلة. علماً بأن هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في مستوى التفكير بحل المشكلة منها:

- قابلية المشكلة للحل.
- تواؤم متطلبات الوصول إلى الحل وقدرات الطلبة العقلية.
- مدى صلة المشكلة بالخبرات السابقة لدى المتعلمين.
- مستوى الذاكرة والقدرة على استدعاء المعلومات والخبرات السابقة التي لها علاقة بالمشكلة وتسهم في التوصل إلى حل لها.

وهناك أكثر من أسلوب لطريقة حل المشكلات منها:

أ. أسلوب التدريب العملي: تقدم بموجبه مشكلات حقيقة في مواقف عملية واقعية كما هو الحال في التعليم المهني.

ب. أسلوب العصف الذهني وتوليد الأفكار عن طريق طرح أسئلة مفتوحة تعصف أذهان المتعلمين وتستمطرها لتوليد أفكار جديدة.

ج. أسلوب المحاكاة الذي بموجبه يوضع المتعلم في موقف مشكل مصطنع ويطلب

منه أن يتصوره وكأنه موقف حقيقي فيتصرف للوصول إلى الحل والخروج من ذلك الموقف المشكل.

ميزات طريقة حل المشكلات.

تتميز طريقة حل المشكلات بأنها:

أ. تربط بين الفكرة والعمل أو التطبيق.

ب. تنمي القدرة على التفكير والبحث لدى الطلبة.

ج. تنمي ثقة الطلبة بأنفسهم واعتمادهم على أنفسهم في التعلم.

د. تنمي روح التعاون بين الطلبة.

ه. يكون الطالب فيها إيجابياً متفاعلاً.

عيوب طريقة المشكلات.

- تقتضي تدريباً طويلاً للطلبة.
- تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر للجميع.
- قد تهتم بقضايا شكلية وتبتعد عن الجوهر.
- تتطلب وقتاً طويلاً.

رابعاً: طريقة الاكتشاف.

الاكتشاف عملية عقيلة تهدف إلى اكتشاف حقائق وقوانين جديدة لم تكن معروفة للمكتشف من قبل. ويعرف الاكتشاف بأنه عمليات عقلية قائمة على تمثيل المفاهيم والمبادئ العلمية في العقل. وتتمثل العمليات العقلية بالملاحظة، والتصنيف، والقياس، والتنبؤ،والوصف.

إن طريقة الاكتشاف تهتم بإعمال الفكر لدى المتعلم، ويتحمل المتعلم المسؤولية الأكبر في عملية التعلم، وقد يكون المتعلم فيها عارفاً بعض الحقائق والمفاهيم عن قضية، أو ظاهرة ما وينطلق منها للكشف عن حقائق جديدة لم تكن معلومة لديه، وفي ضوء ما تقدم فإن فعل الاكتشاف فعل عقلي وعملية تفكير تتم بكيفية تتيح للفرد الذهاب إلى أبعد من المعلومات المقدمة إليه، فينتقل منها إلى معلومات جديدة وعلى هذا الأساس فإن الاكتشاف يتطلب من الفرد إعادة تنظيم معلوماته السابقة وتشكيلها بطريقة تمكن من إدراك علاقات جديدة في الموقف، والتعلم بالاكتشاف يهتم بالوسائل

والطرق والكيفيات التي يسلكها الفرد مستخدماً قدراته العقلية والجسمية من أجل الوصول إلى معرفة جديدة لم تكن معلومة من قبل؛ فالتعلم بالاكتشاف يتحقق بعمليات ذهنية عالية المستوى فيه يضع الفرد فروضاً أو تخمينات ثم ينشط في البحث عن التثبت من صحتها. وللتعلم بالاكتشاف مستويات مختلفة تختلف بين متعلم وآخر الأمر الذي يتطلب مراعاة الفروق الفردية عند استخدام هذه الطريقة. أما دور المدرس في الاكتشاف فهو إعداد سلسلة من الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها المتعلم في عملية الاكتشاف لكي يصل إلى الأهداف المطلوب تحقيقها.

بمعنى أن المدرس يقوم بتنظيم الموقف التعليمي لمساعدة المتعلم على إدراك العلاقات بين الأشياء والتوصل إلى الحل، وفي ضوء ما تقدم فإن التعلم بالاكتشاف يتطلب:

أ. استثارة دافعية المتعلمين للقيام بعملية الاكتشاف، واستدعاء خبراتهم السابقة.

ب. توفير ما يلزم لتشجيع الطلبة على الاكتشاف وإعمال عقولهم في عمليات التفكير.

ج. مساعدة المتعلمين في الوصول إلى اكتشاف الحل.

د. تمكين المتعلمين من تطبيق الحل الصحيح.

والاكتشاف نوعان:

– **الاكتشاف الحر:** بموجبه يعمل المتعلم من دون تدخل المعلم ويكون دور المعلم مقصوراً على مراقبة الأجهزة والأدوات وضمان الاهتمام بها والمحافظة عليها، ومراقبة عناصر الأمان والسلامة في العمل.

– **الاكتشاف الموجه:** بموجبه يمارس الطالب عمليات الاكتشاف تحت إشراف المعلم وتوجيهه ويكون دور المعلم هنا الإرشاد والتوجيه.

خطوات التعلم بالاكتشاف.

يجري التعليم بالاكتشاف بموجب الخطوات الآتية:

1) **الملاحظة** إن الملاحظة تعد أولى خطوات الاكتشاف فيها يلاحظ المتعلم الظواهر، أو المعلومات الجديدة التي لم تكن معروفة لديه سابقاً ويشترط في الملاحظة أن تكون دقيقة منظمة شاملة جميع جوانب الظاهرة وأن تكون هادفة مقصودة.

2) **تصنيف المعلومات**: بعد جمع المعلومات عن طريق الملاحظة تأتي مرحلة تصنيف هذه المعلومات من المتعلم ليتمكن من قياسها، فالتصنيف عملية عقلية أرقى من

الملاحظة بموجبها تصنف المعلومات بحسب ما طرأ عليها من ملاحظات. إن تصنيف المعلومات يتأسس على اكتشاف العلاقات أو الارتباطات بين عناصر الأشياء التي تمت ملاحظتها، وما بينها من تشابه واختلاف.

3) **القياس**: في هذه المرحلة يقيس المتعلم الأشياء التي تمت ملاحظتها بشيء معلوم لديه ليتأكد من ماهيتها.

4) **التنبؤ**: في هذه المرحلة أو العملية يكون المتعلم قادراً على ذكر حلول، أو أشياء لم تكن موجودة في خبرته السابقة.

5) **الوصف**: في هذه المرحلة يكون المتعلم قادراً على وصف الحالة، أو الظاهرة، أو المادة، وتمييزها من غيرها بتحديد الخصائص الأساسية لها.

6) **الاستنتاج**: في هذه المرحلة يكون المتعلم قادراً على استنتاج الحلول، أو القاعدة، أو القانون، أو المفهوم، وقادراً على تعميم ما توصل إليه.

ميزات التعليم بالاكتشاف.

تتميز طريقة الاكتشاف بأنها:

- تزيد من فاعلية المتعلم في التعليم.
- تحقق المتعة لدى المتعلم عندما يشعر بأنه اكتشف شيئاً جديداً.
- تنمي قدرة المتعلم في الاعتماد على نفسه في التعلم.
- تنمي القدرات العقلية في التحليل والتركيب والتقويم.
- تدرب المتعلم على القيام بأنشطة مختلفة للكشف عن أشياء جديدة.
- تزود المتعلم بخبرات متنوعة تساعده على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية.
- تزود المتعلم باستراتيجيات تفكير وعمل يمكن أن يستخدمها في حل المشكلات، والبحث والاستقصاء.

عيوب طريقة الاكتشاف.

أ. تحتاج إلى وقت طويل.

ب. لا تلائم تدريس كل الموضوعات.

ج. قد لا تلائم جميع المتعلمين.

د. تتطلب مدرساً ذا قدرات عالية قد لا يكون متوافراً في جميع المدارس.

ه. يصعب استخدامها مع الصفوف ذات العدد الكبير من الطلبة.

خامساً: طريقة التعلم باللعب

شاع استخدام التعلم باللعب طريقة في التدريس في ستينيات القرن العشرين نظراً لما أظهرته نتائج البحوث والدراسات من أثر كبير للتعليم باللعب في التعلم وكونه من الوسائل ذات الأثر الكبير في تعديل سلوك المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم، ورفع قدراتهم على اكتساب المعارف والمهارات لما يتوافر فيها من قدرة على جذب انتباه المتعلمين وضمان استمرار تفاعلهم مع الموقف طوال اللعبة.

إن التعلم باللعب يشكل وسطاً تعليمياً فعّالاً لتحقيق الأهداف التربوية التي تتصل بتنمية شخصية المتعلم لأنه يوفر مناخاً تعليمياً يمزج بين تحصيل المعارف والمهارات وبين التسلية؛ لذلك يولد الإثارة، ويشوق المتعلم للتعلم، ويقوي التفاعل بين المتعلم ومادة التعلم وفي إطار دور اللعب في نمو الطفل يرى بياجه أن اللعب والتمثيل يكملان نمو ذكاء الطفل. وأن اللعب يوفر مدخلاً أساسياً لنمو الطفل في المجال المعرفي، والاجتماعي، والحركي، لأنه يوفر فرصاً لتعرف الأشياء، وتصنيفها، وتعلم مفاهيمها، فضلاً عن أنه ينمي القدرة على الكلام لدى الطفل وتنمية مهارات الاتصال والعلاقات الاجتماعية، وينمي القدرة على الضبط الذاتي من خلال الاستجابة لمل تقتضيه العلاقة مع الجماعة عند ممارسة اللعب وتكييف السلوك لمواءمة الأدوار المتبادلة بين اللاعبين.

إن التعلم باللعب نشاط منظم هادف يبذله المتعلم، أو المتعلمون بموجب محددات وضوابط معينة لتحقيق أهداف محددة مبني على أساس التنافس، وتحديد الفائز في المنافسة، وقد تكون هذه المنافسة بين فرد وآخر، أو بين مجموعة وأخرى أو بين فرد ومحك معين يحتكم إليه في تحديد النتيجة.

وفي ضوء هذه المفهوم فإن هناك مجالاً واسعاً للتعاون بين اللاعبين، وإن الألعاب لا تمارس لأغراض التسلية فقط بل لأغراض تربوية، وتحقيق أهداف محددة مخطط لها. علماً بأن هناك أنواعاً عديدة من الألعاب التربوية يمكن استخدامها في التعليم منها:

1) **الألعاب الحركية:** وهي تلك الألعاب التي تؤدى بحركات، وتتطلب مهارات حركية مثل: ألعاب الكرة، وألعاب الساحة والميدان، وتركيب المكعبات والأشكال.

2) **الألعاب الفكرية:** هي تلك الألعاب التي تتطلب ممارستها إعمال الفكر كالربط بين الكلمات المتشابهة، أو تمييز الكلمات الغريبة، أو طرح مشكلة تتطلب حلاً ، أو إكمال معادلات ناقصة، أو تركيب كلمات من حروف، أو الفوازير ، أو غير ذلك.
3) **لعب الأدوار:** وهي التي يجري فها تمثيل أدوار في مواقف تعليمية معينة وسيأتي التفصيل فيها في الحديث عن طريقة التعلم بتمثيل الأدوار.
4) **ألعاب المحاكاة:** هي الألعاب التي يحاكي فيها المتعلم حركات أو أصوات يراد له أن يتعلمها.

شروط اختيار اللعبة التربوية.

يشترط في اللعبة التربوية التي يتم اختيارها للتعليم مايأتي:

أ. أن تكون جزءاً من المنهج التعليمي، وأن تكون ذات صلة وثيقة بمحتواه وأهدافه.
ب. أن تكون قريبة جداً من الواقع بحيث يشعر المتعلم عندما يمارسها بأنه يتعامل مع الواقع.
ج. أن تكون ملائمة لمستوى النضج الجسمي والذهني للمتعلمين.
د. أن تكون مستلزمات استخدامها متوافرة.
ه. أن تكون ملائمة لطبيعة المكان الذي تمارس فيه.
و. أن تكون قليلة التكاليف سهلة الاستخدام ممكنة الاستعمال في أكثر من مرة.
ز. أن يتوافر في استعمالها عنصر السلامة والأمان ولا تشكل خطراً على المتعلمين.
ح. أن تتوافر فيها عناصر الإثارة اللازمة للتفكير.
ط. أن تتواءم وأعداد الطلبة المستفيدين منها.
ي. أن يكون هناك معيار محدد واضح لتحديد الفائز فيها.

متطلبات نجاح اللعبة في تحقيق أهدافها.

أشار (عطية،2007) إلى أن نجاح اللعبة في تحقيق أهدافها يتطلب:

- تحديد الموضوع والأفكار الرئيسة التي تعالجها اللعبة.
- تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها عن طريق ممارسة اللعبة.

- تعرف خصائص المتعلمين الذين سيمارسون اللعبة.
- دراسة اللعبة بدقة، وتعرف قوانينها، ومبادئ التعلم بها، وأدوار المشاركين فيها، وتحديد الوقت اللازم لاستخدامها، ولوازم استخدامها التي يجب أن تتوافر في بيئة التعلم.
- تجريب اللعبة والتأكد من صلاحيتها وصلتها بالأهداف المطلوبة.
- تهيئة البيئة التعليمية الملائمة لإجراء اللعبة، وتوفير الأدوات، والأجهزة، والمواد اللازمة لاستخدام اللعبة.
- تهيئة أذهان الطلبة للتعامل مع اللعبة والاشتراك في ممارستها.
- توزيع الطلبة بين مجموعات إذا كانت الممارسة جماعية ويتوقف عدد الأفراد في كل مجموعة على طبيعة اللعبة وما تستوعب أو تقتضي من المشاركين.
- شرح قوانين اللعبة تفصيلاً، وبيان معايير الفوز فيها.
- تحديد أدوار المشاركين.
- أن تتم ممارسة اللعبة تحت إشراف المدرس ومراقبته، وتدخله إذا اقتضى الأمر ذلك.
- ممارسة اللعبة في مناخ يسوده النشاط والمرح.
- انتباه المدرس الدقيق على أداء الطلبة ومناقشتهم بعد الممارسة لتوفير تغذية راجعة.
- تنويع الممارسة في ضوء ما يتحقق من نتائج.
- إيجاز موضوع اللعبة بعد الانتهاء من الممارسة لمعرفة ما تعلمه الطلبة من اللعبة، وما تحقق من أهدافها.

أساليب التعلم باللعب.

هناك أكثر من أسلوب وطريقة يمكن استخدامها للتعليم باللعب منها:

1) **أسلوب حل المشكلات باستخدام الألعاب.**

بموجب هذه الأسلوب يطلب من المتعلم ممارسة لعبة تتضمن مشكلة تتحدى قدراته فينشط ذهنه في التفكير بشكل معمق للبحث عن حل يخرجه من الموقف المشكل، والتغلب على ما يعيق استمراره في ممارسة اللعبة.

إن التعليم بموجب هذا الأسلوب يقوم على وضع المتعلم في موقف مشكل يستدعي التفكير في البحث عن حل وتتشكل عملية التفكير من:

- الشعور بالمشكلة والتأكد من وجودها وكونها تمثل عائقاً في طريق المتعلم نحو أهدافه.
- جمع المعلومات الخاصة بالمشكلة واستدعائها للبحث عن الحل.
- تعرف العلاقات بين العوامل ذات الصلة بالمشكلة.
- وضع الفرضيات التي تفسر المشكلة.
- اختبار الفرضيات والتوصل إلى الحل الأمثل ثم تعميمه.

لذلك فإن استخدام هذه الأسلوب يتطلب.

أ. تحديد الموقف المشكل بدقة.

ب. الحرص على أن لا يتعدى حل المشكلة قدرات المتعلمين.

ج. اختيار اللعبة التي تتضمن المشكلة وتتصل بأهداف ممارستها.

د. توضيح ما مطلوب من المتعلم في ممارسة اللعبة.

ه. إعطاء الفرصة الملائمة للطلبة لكي يبحثوا عن الحل.

و. تعزيز الاستجابات الصحيحة التي يبديها المتعلمون.

ز. تحديد الفائز في نهاية اللعبة.

2) أسلوب الاكتشاف باستخدام الألعاب.

في هذه الأسلوب تستخدم اللعبة للتدريب على الاكتشاف فيتم اختيار الألعاب التي تمكن من إدراك العلاقات بين الأشياء بحيث لو استخدمها المتعلم يقوم بعمليات تحليل تمكنه من اكتشاف الجزيئات التي تسببت في تحديه وحيرته، وهذا ما يطلق عليه اكتشاف استنتاجي، وقد يقوم المتعلم بعمليات تركيبية تمكنه من الوصول إلى تعميم جديد عن طرائق الاستقراء(استقراء العلاقات بين الأجزاء) ويطلق على هذا النوع من العمليات اكتشاف استقرائي.

3) أسلوب الألعاب المحوسبة.

في هذا الأسلوب تمارس الألعاب بوساطة الحاسوب باستخدام البرمجيات التي تتضمن الكثير من الألعاب التربوية الهادفة وقد ساعد انتشار الحواسيب بشكل واسع على استخدام هذا الأسلوب في التعليم، بموجب هذا الأسلوب يقوم المدرس بما يأتي:

1. تحديد الخبرات التي يراد تعلمها.
2. تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها.

3. تحديد مستوى الاستعداد والمعرفة السابقة لدى المتعلمين.
4. اختيار البرمجيات التي يمكن أن تغطي الخبرات المطلوبة وأهداف تعليمها.
5. تنظيم البرمجيات تنظيمًا منطقياً.
6. تحديد طرق التعزيز وتحفيز الطلبة نحو التعلم.
7. تنظيم بيئة التعلم وتهيئتها.
8. تحديد أسلوب التقويم والتغذية الراجعة.

4) أسلوب التعليم الفردي بالألعاب.

في هذا الأسلوب يمارس الطلبة الألعاب التي يرغبون فيها أفراداً وتتم الممارسة على وفق قدرات المتعلم وسرعته، ومهاراته، لذلك فإن التعلم بموجب هذا الأسلوب يقتضي أن تتسع بيئة التعلم لعددٍ كافٍ متنوع من الألعاب، وللطالب الذي ينتهي من ممارسة لعبة معينة الانتقال إلى لعبة أخرى، وقد ترتب الألعاب بشكل متدرج حسب درجة صعوبة ممارستها مع مراعاة أن تكون جميع الألعاب ذات صلة بالمنهج التعليمي وأهدافه، وغالباً ما يستخدم هذا الأسلوب في مراحل التعليم الأساسية الدنيا، ورياض الأطفال.

وهناك أسلوب آخر للتعلم باللعب هو تمثيل الأدوار الذي سيأتي الحديث عنه.

ميزات التعلم بالألعاب.

يتميز التعلم بالألعاب بما يأتي:

1. يوفر خبرات أقرب ما تكون إلى الواقع، فيكون فهمها أيسر للمتعلم.
2. يزيد دافعية المتعلم نحو التعلم لما يتضمن من عناصر التشويق والمنافسة.
3. يجعل المتعلم أكثر نشاطاً وفاعلية في التعلم.
4. يهتم بجوانب النمو المعرفية، والوجدانية،والمهارية لدى المتعلمين.
5. يزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم واعتمادهم على أنفسهم.
6. يعود المتعلمين احترام بعضهم بعضاً والالتزام بالقوانين.
7. يجسد مبدأ التعلم بالعمل.
8. يوفر مناخاً تعليمياً يمتزج فيه التحصيل بالتسلية.
9. يوفر فرصة للطلبة لتجريب أفكارهم وابتكاراتهم.
10. ينمي القدرة على الملاحظة والانتباه والتركيز لدى الطلبة.

عيوب التعلم بالألعاب.

من عيوب طريقة التعلم بالألعاب ما يأتي:

- صعوبة توفير ألعاب تلبي متطلبات محتوى المنهج وأهدافه.
- صعوبة توفير العدد الكافي من الألعاب التعليمية.
- قد تخرج اللعبة عن أهدافها التربوية وتنصرف إلى التسلية والمتعة.
- قد لا يتوافر المكان الملائم لممارسة الألعاب.
- قد لا تتوافر مستلزمات التعلم بالألعاب التربوية.
- تحتاج إلى متابعة ومراقبة دقيقة لعناصر السلامة والأمان في الألعاب وممارستها.
- تحتاج إلى تصميمات هندسية خاصة لممارسة الألعاب في بناية المدرسة.
- قد تحدث بعض الصراعات بين الطلبة حول ممارسة بعض الألعاب إن لم يكن العدد كافياً.
- تتطلب قدرة على التنظيم والإدارة والمراقبة قد لا تتوافر لدى بعض المدرسين.
- ارتفاع أثمان بعض الألعاب قد يدفع بعض المدارس إلى اللجوء إلى ألعاب قليلة الجدوى.

سادساً: التعليم بتمثيل الأدوار

إن التعليم بتمثيل الأدوار هو أحد أساليب التعلم باللعب ويطلق عليه لعب الأدوار وهو أسلوب من أساليب التعليم يقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها المتعلمون يحاكون فيها أدوار الآخرين التي تمارس في مواقف حقيقية، وتتأس الدعوة إلى تبني أسلوب التعليم بتمثيل الأدوار على حقيقة مفادها أن الأطفال بشكل عام يميلون منذ نعومة أظفارهم إلى تمثيل أدوار غيرهم لذلك فعندما يلتحقون في المدرسة على المدرسين استغلال هذه الميول للكشف عن مواهب الأطفال، والأدوار التي يميلون إلى محاكاتها. إن هذا الأسلوب يعد أكثر نجاحاً في تعليم الموضوعات ذات الطبيعة الحوارية، أو المواقف التي يتوافر فيها عناصر الزمان والمكان، وتتعدد فيها الشخوص والأدوار وهذا لا يمنع من أن يكون الممثل واحداً والآخرون مشاهدين.

وتكمن أهمية هذا الأسلوب في أنه يجعل الموقف التعليمي أقرب إلى الواقع، من أجل تقصّى القيم الاجتماعية، أو الشخصية وبموجبه يقوم الطلبة بتمثيل الأدوار، ويستخدم التمثيل طريقة تعليم لاستقصاء المشكلات والقيم الاجتماعية من خلال تمثيل المواقف، وجعل الطلبة يعيشونها.

في هذا الأسلوب يحل المتعلم الممثل محل شخص آخر (حقيقي) محاكياً ذلك الآخر متقمصاً أدواره في الموقف الحقيقي، ومحاولاً التفاعل مع الآخرين من زملائه المتعلمين الذين يمثلون أدواراً أخرى، والآخرون يلاحظون، ويسجلون ملاحظاتهم عن الأداء والأدوار، وما يمكن استنتاجه منها، والأسئلة التي تتبلور في الأذهان حول أسباب اتخاذ الممثل، أو الممثلين قراراً ما في موقف معين، وما إذا كان بالإمكان اعتماد مدخل آخر، أو طريقة أخرى لمعالجة الموقف.

وقد أشار سعادة وآخرون (2000) إلى أن أهمية هذا الأسلوب في التعليم تكمن في الآتي:

- إسهامه في تشجيع الطلبة على التعلم من بعضهم، والتواصل مع بعضهم.
- تنمية قدرات الطلبة على حل المشكلات، والتحليل والموازنة.
- تشديده على القيم الاجتماعية، وتعرف محتويات المادة بطريقة تسودها الإثارة .
- إثارة دافعية الطلبة وحماسهم لممارسة أدوار الآخرين.
- كونه تطبيقاً عملياً لمبدأ التعلم بالعمل.
- إسهامه في تمكين الطلبة من فهم ما يؤديه الآخرون من أدوار في الحياة.
- معالجة عوامل الخجل والتردد لدى بعض الطلبة.
- تنمية العلاقات الاجتماعية والقدرة على التعاون مع الآخرين.
- إمكانية اعتماده في تدريس مواد كثيرة.
- التعلم بموجبه يكون أكثر ثباتاً في الذهن.

خطوات التعليم بتمثيل الأدوار.

1) **مرحلة الإعداد والتحضير وتتضمن:**

- دراسة محتوى الموضوع والتأكد من أن أسلوب تمثيل الأدوار يعد الأسلوب الأمثل في تعليمه.
- تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها.
- تحديد الأدوار التي يتضمنها الموضوع.
- تحديد الوقت اللازم لتمثيل الأدوار.
- تسمية الممثلين وتوزيع الأدوار بينهم.

2) **التهيئة الذهنية :** في هذه المرحلة يقوم المدرس بتهيئة الطلبة ذهنياً للتعامل مع الموضوع فيعرض المشكلة ويعرف الطلبة بها ويرشدهم إلى ما يجب تقصّيه من خلال عملية التمثيل، ويسمى الممثلين بعد أن يعرفهم بأدوارهم وأدائها.

3) **تهيئة المسرح:** في هذه المرحلة يقوم المدرس بتهيئة المسرح من حيث مقاعد المشاهدين،والإنارة والتهوية،ومستلزمات عملية التمثيل ثم يدعو الطلبة إلى المسرح، ويوضح لهم أدوار اللاعبين (الممثلين): ويطلب من الممثلين التهيؤ للبدء بأداء أدوارهم.

4) **توجيه المشاهدين:** في هذه المرحلة يقوم المدرس بتوجيه المشاهدين وتعريفهم بما هو مطلوب منهم، وما ينبغي ملاحظته والتشديد عليه، وتدوينه، وما يراد منهم بعد الانتهاء من عملية التمثيل للمشاركة في النقاش.

5) **التمثيل:** في هذه المرحلة يبدأ التمثيل ويستمر فيؤدي كل لاعب دوره وللمدرس أن يوقف التمثيل ويطلب إعادة الدور إن حصل خطأ في الأداء، وعليه أن يحرص على النظام والهدوء في أثناء هذه العملية لإعطاء الفرصة الملائمة للمشاهدين كي يلاحظوا ويسجلوا ملاحظاتهم.

6) **المناقشة والتقويم:** في هذه المرحلة يقوم الطلبة عملية التمثيل من حيث أداء الأدوار وواقعية الأداء، ومحتواها، ومناقشة اللاعبين فيها، والتوصل إلى المقترحات اللازمة لتطويرها وتحديد ما يحتاجه كل دور من تعديل أو تطوير، وتحديد الأدوار التي بها حاجة إلى إعادة.

7) **إعادة التمثيل:** في هذه المرحلة تجري إعادة التمثيل في ضوء المقترحات والملاحظات، التي تم التوصل إليها في خطوة التقويم، وقد تكون الإعادة لأكثر من مرة.

8) **التقويم النهائي:** في هذه المرحلة يحث المدرس الطلبة على إبداء آرائهم حول مدى واقعية الحلول التي تم التوصل إليها عن طريق التمثيل، وتحديد مدى واقعية النهاية.

9) **التعميمات:** في هذه المرحلة يتم ربط الموقف التعليمي بالخبرات الواقعية والوصول إلى التعميمات المطلوبة التي تم التخطيط للوصول إليها.

وبناءً على ما تقدم فإن التعليم بأسلوب تمثيل الأدوار يقتضي وجود ثقة متبادلة بين المتعلمين وبينهم وبين المدرس، وعلاقات اجتماعية مبنية على الاحترام المتبادل

وتوفير الفرصة الكافية ليعبر الطلبة عن آرائهم بحرية فضلاً عن ضرورة توفير المواد والتجهيزات اللازمة للتمثيل.

سابعاً: طريقة العصف الذهني.

العصف الذهني يعني استظهار كل ما في العقل من أفكار حول قضية أو مشكلة، بموجبه يوضع المتعلم في موقف يستدعي التفكير وتوليد الأفكار يكون المتعلم فيه إيجابياً فعّالاً في إعمال ذهنه لمواجهة تحدٍ ناجمٍ عن الموقف الذي وضع فيه، فيولد أفكاراً جديدة لحل المشكل لم تكن معروفة لديه من قبل لذلك فإن التدريس بالعصف الذهني يهدف إلى تمكين المتعلم من التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات الفاعلية من أجل توليد الأفكار الجديدة التي تتصل بمواقف يكون المتعلم معنياً بها.

إن التدريس بالعصف الذهني يتمثل بطرح موضوع، أو مشكلة على الطلبة، وإحاطتهم بأبعادها والعوامل المؤثرة فيها ثم مطالبتهم بإيجاد حل أو حلول لها، على أن تكون هذه الحلول فورية شفهية فيقوم المدرس بتدوين الحلول المطروحة من الطلبة على السبورة وتصنيفها في مجموعات ثم مناقشتها واختيار أفضل الحلول في نهاية جلسة العصف الذهني، وعلى هذا الأساس فهو أسلوب من أساليب حل المشكلات .

المبادئ التي يجب مراعاتها في العصف الذهني.

للتدريس بالعصف الذهني يجب مراعاة المبادئ الآتية:

1) الترحيب بجميع الأفكار والسماح لأكبر قدر منها بالظهور، وعدم التسرع في رفض أي رأي أو فكرة يطرحها الطلبة، بمعنى توفير الحرية التامة لطرح الأفكار.
2) توفير المناخ الذي يشجع على طرح المزيد من الأفكار لأن زيادة الأفكار المطروحة توفر فرصاً أوفر للتوصل إلى الحل الأمثل، فضلاً عن أن زيادة الأفكار قد ترفع من نوعيتها.
3) تأجيل الحكم على الأفكار التي يطرحها الطلبة إلى ما بعد ظهور نتائج جميع الأفكار الممكنة.
4) تطوير الأفكار المطروحة عن طريق إشراك المتعلمين في تعديل وتقويم ما يطرح للوصول إلى حلول أكثر فعالية عن طريق المزاوجة بين الأفكار المطروحة ودمجها.

وفي ضوء هذه المبادئ ينبغي الحرص على إشعار المتعلمين بتقبل آرائهم، والحرية التامة لطرحها، وإزالة الخوف والقلق الذي قد يعتري بعض الطلبة، وتوفير مناخ يشجع على التفكير الابتكاري، والابتعاد التام عن التعقيبات والملاحظات الساخرة والتهكمية.

أهداف التدريس بالعصف الذهني.

إن التدريس بالعصف الذهني يهدف إلى:

- زيادة فاعلية المتعلم، وإيجابيته في التعلم.
- تدريب المتعلمين على مواجهة المواقف التي تتسم بالصعوبة.
- تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى الطلبة.
- تنمية الميل نحو العمل الجماعي التعاوني لدى الطلبة.
- تدريب الطلبة على كيفية تحديد المشكلات ووضع الخطط اللازمة لمواجهتها.
- تحقيق مستوى عالٍ من مستويات الإدراك العقلي للمشكلات والقضايا التي يدور حولها النقاش.

مستلزمات التدريس بالعصف الذهني.

إن التدريس بالعصف الذهني يتطلب:

1. تهيئة الطلبة ذهنياً وإثارة حماسهم للعمل الجماعي.
2. توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة تتسم بانسجام أفرادها ورغبتهم في العمل معاً.
3. تنظيم بيئة التعلم بطريقة تسمح للجميع بالمشاركة، وطرح الآراء ومناقشتها.
4. طرح القضية أو المشكلة بأسلوب يستثير التفكير المفتوح، وتحديدها بشكل لا يقبل اللبس أو التأويل.
5. طرح الآراء من الطلبة وتقبلها وكتابتها على السبورة.
6. إدارة النقاش من المدرس بطريقة توفر للطالب الفرص الكافية لطرح آرائه.
7. تصنيف الآراء في مجموعات وكتابتها على السبورة.
8. تقويم مستوى فاعلية الطلبة ومشاركتهم في طرح الآراء.
9. تحديد الوقت اللازم للوصول إلى الحل.

10. توفير فرص المشاركة للجميع والحد من استحواذ بعض الطلبة على الوقت.
11. عدم التلميح بالحل الصحيح وعدم فرض آراء المدرس على الطلبة.
12. تقويم الحلول واختيار الحل الأمثل.

خطوات التدريس بالعصف الذهني:

يسير التدريس بالعصف الذهني بموجب الخطوات الآتية:

1) **تهيئة الدرس وتتضمن:**

- تحديد الأهداف.
- تقرير ما إذا كان أسلوب العصف الذهني هو الأمثل في التدريس.
- تحديد النشاط الخاص بالعصف الذهني.
- تحديد الأسلوب الذي يستخدم في جلسة العصف الذهني وتوزيع الطلبة بين مجموعات إذا ما اختير التنفيذ بأسلوب المجموعات الصغيرة.
- صياغة المشكلة بشكل واضح.
- صوغ الأسئلة اللازمة للعصف والاستشارة.
- تقصي الآراء المحتملة للطلبة ووضع خطة للتعامل معها.
- تحديد موعد جلسة العصف الذهني.

2) **تنفيذ الدرس وتتضمن:**

- ترتيب قاعة الدرس وتنظيم مقاعد الجلوس بطريقة توفر المشاركة للجميع.
- توضيح قواعد جلسة العصف الذهني.
- التعريف بالمشكلة وأبعادها وقد تطرح المشكلة في صورة سؤال أو أسئلة وقد تطرح من الطلبة أو المدرس، وقبل الخوض في الحلول يجب تحليل المشكلة ومعرفة أبعادها وعناصرها.
- الإجابة عن استفسارات الطلبة وأسئلتهم عن أي معلومة لها صلة بالمشكلة.
- إثارة دافعية الطلبة للخوض في البحث عن حلول للمشكلة.
- تلقي أفكار الطلبة وتسجيلها على السبورة من المدرس في مجموعات تبعاً لما بينها من مشتركات.
- تفحص الأفكار وتحديد قيمتها في ضوء إسهامها في فهم القضية، وما تقدمه من حلول علمية قابلة للتطبيق، والنتائج المترتبة عليها.
- اختيار الحل الأمثل وترك الحلول الأخرى.

ميزات التدريس بالعصف الذهني:

1. يثير الدافعية والنشاط والحيوية لدى الطلبة.
2. يشجع على التفكير الإبداعي.
3. ينمي الثقة بالنفس.
4. يوفر الحرية للطلبة للتعبير عن آرائهم.
5. التفكير بموجبه حرّ يخلو من القيود والمحددات.
6. يدرب الطلبة على احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات النظر الأخرى.
7. يدرب الطلبة على الأسلوب العلمي في المناقشة.
8. ينمي روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة.
9. يكون المتعلم بموجبه محور العملية التعليمية والعنصر الفاعل فيها.

عيوب التدريس بالعصف الذهني:

1. قد يسرع البعض في طرح الأفكار وبذلك لا يأتي بأفكار جديدة.
2. يتطلب التزامات وقواعد يسير بموجبها وعند عدم توافرها لا يؤدي أهدافه.
3. يتطلب خبرة ودراية قد لا تتوافر لدى بعض المدرسين (نبهان،2008).

ثامناً: التعليم المتمايز

يستند التعليم المتمايز إلى جملة من الافتراضات التي تتمثل بالآتي:

1. إن الطلبة يختلفون عن بعضهم في المعرفة السابقة، والخصائص والميول، والبيئة المنزلية التي ينحدرون منها، وأولويتهم في التعلم وما يتوقعون منه، والقدرات والمواهب، والاتجاهات، والأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة استجابتهم للتعليم.
2. عدم تمكن المعلمين أو المدرسين من تحقيق مستوى التعلم المطلوب لجميع الطلبة بطريقة تدريس واحدة.
3. عدم وجود طريقة تدريس واحدة تلائم جميع المتعلمين.
4. إن التعليم المتمايز يوفر بيئة تعلم ملائمة لجميع الطلاب لأنه يقوم على أساس تنويع الكيفيات والإجراءات والأنشطة التي يتم بها التعليم وبذلك يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات التي تلائمه.

5. إن التعليم المتمايز نظام تعليمي يهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، ويرى الداعون إليه أنه من الإجحاف مطالبة المدرس بتحقيق أهداف واحدة بمحتوى تدريس واحد وطريقة تدريس واحدة مع متعلمين بينهم الاختلافات التي مرّ ذكرها؛ لأن مثل هذا المطلب بعيد المنال وليس بالإمكان تحقيقه فعلياً بسبب التباينات بين الطلبة في المجالات التي مرّ ذكرها.

وفي ضوء مفهوم التعليم المتمايز يمكن القول إنه إستراتيجية تدريس تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم، ومواهبهم وميولهم والكيفية التي يفضلونها في التعلم والوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة وبذلك فإنه يختلف عن التعليم العادي بما يأتي:

1. إنه يسعى إلى تحقيق أهداف واحدة أو مخرجات تعلم واحدة بأنشطة وأساليب وكيفيات وأدوات متنوعة يستجيب كل منها لنوعية معينة من المتعلمين أما التعليم الاعتيادي فإنه يسعى إلى تحقيق مخرجات واحدة بأنشطة تعليم وأساليب وأدوات واحدة تستخدم مع جميع المتعلمين.
2. إن خطة التدريس المتمايز تتضمن أهدافاً واحدة، واستراتيجيات تدريس، وأنشطة متنوعة في حين أن خطة التعليم الاعتيادي تتضمن أهدافاً واحدة واستراتيجية تدريس واحدة، وأسلوب تقويم واحد يستخدم مع جميع المتعلمين.
3. إن استراتيجية التدريس بموجب التعليم المتمايز يمكن أن تنال رضا جميع المتعلمين في حين قد يكون من المستحيل أن تنال استراتيجيات التعليم الاعتيادي رضا الجميع.

ولإزالة اللبس والتداخل بين التعليم المتمايز ومبدأ مراعاة الفروق الفردية في التعليم نقول إن الفرق بينهما يكمن في أن المدرس عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية فإنه يقدم محتوى التعلم نفسه بالطريقة نفسها لجميع الطلبة غير أنه يقبل منهم مخرجات تعلم مختلفة بمعنى أنه عندما يعمل بمبدأ مراعاة الفروق الفردية يراعي قدرات الطلبة وميولهم ولكنه لا يستطيع إيصال جميع الطلبة إلى النواتج نفسها.

أما التعليم المتمايز فإنه يراعي الفروق الفردية باتباع أساليب وأنشطة وعمليات متنوعة ويمكن من إيصال الجميع إلى النواتج نفسها وللتفريق بين التعليم المتمايز

والتدريس بالذكاءات المتعددة نقول:إن التدريس بالذكاءات المتعددة شكل من أشكال التعليم المتمايز لأن التعليم المتمايز يمكن أن يتحقق بأكثر من أسلوب منها:

أ- التدريس بالذكاءات المتعددة.

ب- التدريس على أساس أنماط المتعلمين فيه يصنف المتعلمون إلى:

- بصريين: يُعلمون بوسائل بصرية.
- سمعيين: يُعلمون بوسائل سمعية.
- لفظيين: يُعلمون بوسائل لفظية.
- كليين: يُعلمون بتقديم الكيات.
- تحليليين: يُعلمون بطرائق تحليلية.

ج- أسلوب التعليم التعاوني في مجموعات صغيرة تربط بين أفرادها قواسم مشتركة تدرس كل مجموعة على وفق قدراتها وخصائصها.

وخلاصة القول أن التعليم المتمايز يقتضي استخدام أساليب تدريس متمايزة إذ يقوم المدرس بموجبه بتكليف الطلبة بمهمات وأنشطة مختلفة أو قضايا يمارسونها بأساليب مختلفة فهناك من يتعلم ذاتياً،وهناك من يتعلم في مشروعات، وهناك من يتعلم بحل المشكلات، وهناك من يتعلم بالممارسة العملية، وهناك من يتعلم بالمناقشة والحوار.

الأمر الآخر الذي يهتم به التعليم المتمايز هو تنويع مصادر التعلم وإغناء البيئة التعليمية بها لأن المتعلمين يختلفون في طبيعة نظرتهم إلى تلك المصادر فهناك من ينجذب إلى مصادر سمعية وآخر ينجذب إلى مصادر بصرية، وآخر ينجذب إلى مصادر متحركة فهم مختلفون من حيث ميولهم نحو تلك المصادر والانجذاب إليها والتفاعل معها الأمر الذي يقتضي تنويع تلك المصادر وإثراء بيئة التعلم بها تلبية لما بين المتعلمين من تباينات في الاستجابة لها.

خطوات التعليم المتمايز:

1. المرحلة الاستطلاعية إن المرحلة الأولى في التعليم المتمايز هي إجراء دراسة استطلاعية تقويمه لتحديد ما يأتي:

- المستويات المعرفية لدى الطلبة.
- القدرات والمواهب التي يمتلكها الطلبة.

- الاتجاهات والميول والخصائص الشخصية لكل طالب.
- أسلوب التعلم المفضل لكل طالب.
- الخلفية الثقافية والبيئة المنزلية والاجتماعية التي ينحدر منها كل طالب.

2. تحديد أهداف التعلم، وتكون واحدة لجميع المتعلمين.
3. تصنيف المتعلمين في مجموعات صغيرة في ضوء ما بينهم من مشتركات تجمع بين أفراد كل مجموعة التي تم التوصل إليها عن طريق الدراسة الاستطلاعية.
4. اختيار مصادر التعلم الملائمة لكل مجموعة والأدوات والوسائل اللازمة للتعلم.
5. تنظيم بيئة التعلم بطريقة تلائم متطلبات كل مجموعة.
6. اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة وتوزيعها بين المجموعات في ضوء ملاءمتها للمجموعات.
7. تحديد الأنشطة الاثرائية التي تكلف بها كل مجموعة.
8. وضع خطة لتنفيذ الدرس في ضوء معطيات الخطوات السابقة.
9. تنفيذ الخطة التي تم وضعها، والتي تعني قيام جميع المجموعات بالتعلم بالطريقة والأدوات والوسائل التي تلائمها بحيث تنغمس جميع المجموعات في تعلم الدرس نفسه ولكن بأساليب مختلفة فلو افترضنا أن موضوع الدرس كان آثار الاحتلال الأمريكي للعراق فإن المجموعات في هذا الدرس قد تعمل بصور متعددة منها:

- مجموعة تتناول الموضوع بالسرد والحديث عن آثار الاحتلال.
- مجموعة أخرى تتناول الموضوع من خلال مشاهدة فيلم يعكس مشاهد التدمير والقتل.
- مجموعة أخرى تتناول الموضوع عن طريق رسم لوحات تعبر عن مشاهد التدمير.
- مجموعة أخرى تتناول الموضوع عن طريق كتابة قصة تعكس ألم العراقيين واللجوء الجماعي إلى دول الجوار.
- مجموعة أخرى تستذكر حوادث ومجازر القاعدة في العراق.
- مجموعة أخرى تستذكر شخصيات وطنية تم القضاء عليها.
- مجموعة أخرى تستعرض فقدان العراقيين لآدميتهم ومستلزمات الحياة، وهكذا.ولكن الهدف النهائي هو إيصال جميع الطلبة إلى معرفة آثار الاحتلال الأمريكي للعراق.

10. التقويم: إجراء عملية تقويم يكون الغرض منها قياس مخرجات التعليم والتأكد من تحقيق أهداف الدرس.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن التعليم المتمايز يتميز بكونه

- يوفر لكل طالب أو مجموعة متطلبات التعلم التي تلائمها.
- ينال رضا المتعلمين وقبولهم.
- يزيد من فاعلية المتعلمين في التعلم.

أما عيوبه فهي:

- حاجته إلى معلم يمتلك قدرة عالية في التدريس.
- حاجته إلى خطة تدريس متشعبة تلائم كل فئة من فئات المتعلمين قد لا يجيدها البعض.
- حاجته إلى تنظيم خاص لبيئة التعلم قد لا يحسنه بعض المدرسين.

تاسعاً: التعليم بالحقائب التعليمية

جاء التعليم بالحقائب التعليمية استجابة لبعض الاتجاهات التربوية التي تدعو إلى تفريد التعليم والتعلم الذاتي تأسيساً على ما بين المتعلمين من فروق في القدرات والخصائص والميول والسرعة في التعلم، وإعطاء الطالب الحرية في أن يتعلم على وفق سرعته وقدراته، والوقت الذي يختاره للتعلم ولا يكون مضطراً لمسايرة الآخرين.

والحقيبة التعليمية تمثل برنامجاً تعليمياً مصمماً لتعليم وحدة معرفية معينة بتوفير مصادر، أو بدائل تعليمية متعددة يمكن أن يختار المتعلم ما يلائمه منها واستخدامها بطرائق متعددة لتحقيق أهداف محددة ؛ لذلك فإن التعليم بها يوفر عنصر الإثارة، وإعمال الفكر في التعامل مع محتويات الحقيبة. والمتعلم فيها يكون محور العملية التعليمية. إن التعليم بالحقيبة التعليمية يعتمد أسلوب التوجيه الذاتي إذ تحتوي الحقيبة على إرشادات، وتعليمات توجه الطالب نحو الأهداف التي يراد منه بلوغها.

وقد عرفت الحقيبة التعليمية بأنها وحدة تعليمية من أساليب التعلم الذاتي تستخدم أنشطة تعليمية متنوعة تشدد على أهداف محددة وتحقيق أهداف تعليمية يمكن أن تقاس بمقاييس مرجعية المحك، وعرفت أيضاً بأنها مجموعة من المواد التعليمية المترابطة التي تعالج مفهوماً معيناً، وتمنح المتعلم الحرية في اختيار ما يلائمه من نشاط لتحقيق الأهداف باتباع أسلوب محدد (الحيلة، 2004).

وأهم ما يميز الحقيبة أنها تتضمن أنشطة وبدائل ووسائل متعددة بحيث يمكن أن يقال عنها أنها بيئة مصغرة محكمة للتعلم ترافق المتعلم أينما يكون وتمنحه فرصة دخولها والتعامل معها في الوقت الذي يختاره والسرعة التي تلائمه وأن التعلم بها يكون فعّالاً وأكثر إتقاناً لأنها تقوم على أساس تجزئة المادة إلى وحدات صغيرة تقدم بطريقة متسلسلة، فضلاً عن أن التعلم بها يشرك أكثر من حاسة في عملية التعلم لما تتضمنه من بدائل متنوعة.

مكونات الحقيبة التعليمية.

تتكون الحقيبة من العناصر الآتية:

- المحفظة التي توضع فيها الحقيبة مرتبةً بطريقة تلائم الوحدة التعليمية المراد تعلمها.
- دليل الحقيبة الذي يتضمن نظرة شاملة عن الحقيبة وإيضاح متطلبات العمل بها، وفكرة عامة عن الحقيبة ومكوناتها، والسير فيها فهو يتضمن:
- عنوان الحقيبة الذي يعبر عن الفكرة الأساسية أو موضوع الوحدة.
- إيجازاً بالفكرة الأساسية للوحدة.
- أهمية الحقيبة وأسباب استخدامها.
- تعليمات وإرشادات توجه المتعلم وترشده إلى كيفية استخدام الحقيبة.
- مخططاً لآلية السير في الحقيبة.
- الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها بدراسة الحقيبة.
- الاختبار القبلي لقياس الأهداف التي يجري السعي لتحقيقها بعد التعلم. والغرض من هذا الاختبار تحديد النقطة التي يبدأ منها المتعلم، وما إذا كانت به حاجة إلى دراسة الحقيبة أو أجزاء منها أم لا.
- المواد والأنشطة منظمة بطريقة متسلسلة، والأنشطة تتضمن بدائل متنوعة تبعاً لنوع الحقيبة فقد تكون هذه الأنشطة؛ قرائية، أو مشاهدات ، أو استماعاً أو غير ذلك.
- الوحدة التعليمية مجزئة في وحدات صغيرة عندما تكون الوحدة الأساسية كبيرة وينبغي أن تكون لكل وحدة أهداف سلوكية قابلة للتحقق في وقت قصير، وقد تتحقق على مراحل في أثناء دراسة الحقيبة.
- الاختبارات الذاتية وهي اختبارات يواجهها المتعلم بعد دراسة كل جزء أو كل وحدة من وحدات الحقيبة الغرض منها التأكد من تحقق أهداف دراسة الوحدة.

- الاختبار البعدي وهو الاختبار القبلي نفسه ويكون اختباراً تحصيلياً الغرض منه قياس أهداف الحقيبة كاملة.
- الأنشطة الإثرائية وهي أنشطة إضافية الغرض منها توفير فرص تعلم أخرى لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف المطلوبة.
- المصادر والمراجع التي اشتقت معلومات الحقيبة منها التي يمكن العودة إليها عند الحاجة.
- أدلة الإجابة الصحيحة للاختبارات الذاتية الخاصة بكل وحدة وأدلة الإجابة الصحيحة للاختبار القبلي والاختبار البعدي.

مراحل تصميم الحقيبة التعليمية.

يمر تصميم الحقيبة بالخطوات الآتية:

- تحديد الوحدة التعليمية أو المادة التي يراد تعليمها بالحقيبة التعليمية.
- دراسة الوحدة التعليمية وتجزئتها إلى وحدات صغيرة متتابعة مترابطة.
- تحديد الأهداف الخاصة بتعليم الوحدة وتحديد أهداف الوحدة الصغيرة.
- تنظيم محتوى الوحدة الأساسية بطريقة توفر مبدأ التتابع والتكامل وتجزئة المحتوى إلى وحدات صغيرة لغرض تسهيل عملية التعلم وتوفير فرصة الإتقان مع مراعاة دعم المحتوى بأنشطة وخبرات ووسائل متنوعة خاصة بكل وحدة.
- بناء الاختبار القبلي اللازم لقياس الأهداف التي تم تحديدها مراعياً معايير الصدق والموضوعية والثبات والشمول.
- بناء دليل الإجابة الصحيحة للاختبار القبلي الذي هو نفسه الاختبار البعدي.
- بناء أدلة الإجابة عن الاختبارات الذاتية.
- تحديد عنوان الحقيبة وعنوانات وحداتها الفرعية.
- كتابة النظرة الشاملة للحقيبة ومحتوياتها وآلية التعلم بها، ومعايير التعلم بها وتتضمن عنوان الحقيبة، وأهميتها وأهدافها والمتعلمين المستهدفين بها ، وتعليمات السير في دراستها.
- وضع مخطط للسير في دراسة الحقيبة من البداية حتى النهاية.

تقديم الحقيبة للمتعلمين.

تقدم الحقيبة التعليمية كما يأتي:

- وصف الحقيبة وتقديم نظرة شاملة عنها بعبارات مثل: عزيـزي الـدارس أضـع بـين يـديك هـذه الحقيبة التي توفر لك....... وتتعلم بهـا معتمـداً عـلى نفسـك وهـي تتضـمن: .... بحيـث تدرج مكونات الحقيبة كاملة.
- عرض الأهداف كأن يقال للطالب: عزيزي الدارس إن ما متوقع منك بعد دراسـة هـذه الحقيبـة أن تكون قادراً على:

أن + فعل يصف السلوك المتوقع + محددات السلوك . وهكـذا بحيـث يحـدِد جميـع الأهـداف المطلوب تحقيقها.

- عرض مخطط السير في الحقيبة الذي يتضمن وصـفاً كـاملاً لكيفيـة دراسـة الحقيبـة عـن طريـق مخطط توضيحي كأن يكون:

اقرأ الدليل اقرأ الأهداف ← أختبر نفسك ← قس إجابتك الصحيحة للاختبار القبلي ...الخ.

- النشاطات والمواد التعليمية كأن يقال: عزيزي الـدارس إن هـذه الحقيبـة تتضـمن بـدائل هـي : فيلم متحرك، صور ثابتة، كراس مكتوب، الكتب المقررة لك أن تستخدم منهـا مـا تشـاء لدراسـة موضوع ..... وحاول أن تشدد على : ..
- تقديم اختبار ذاتي في نهاية كل وحدة لقياس ما تحقق من أهداف الوحدة يتلـوه دليـل الإجابـة الصحيحة لأغراض المقارنة ومعرفة صحة الإجابة.

ميزات التعليم بالحقيبة التعليمية.

يتميز التعليم بالحقيبة التعليمية بالآتي:

1. تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
2. توفر للمتعلم فرصة اختيار الأسلوب والنشاط الذي يلائمه.
3. توجه مسار التعلم نحو الأهداف التي تم تحديدها.
4. المتعلم فيها يعتمد على نفسه في التعلم.
5. التعلم فيها أكثر إتقاناً.
6. تزود المتعلم بمصادر تعلم وأنشطة متنوعة.
7. التعلم بها عمل منظم موجه توجيهاً ذاتياً.

8. التعلم بها يوفر تغذية راجعة للمتعلم عن طريق التقويم الذاتي.
9. يمكن الاستعانة بها في حالة زيادة عدد الدارسين وقلة المعلمين.
10. تشرك أكثر من حاسة في عملية التعلم فيكون التعلم فيها فعّالاً.

عيوب التعليم بالحقيبة التعليمية.

1. التعليم بها يتطلب إعادة بناء المناهج التعليمية في صورة حقائب تعليمية.
2. تتطلب متابعة من المدرس لكل طالب على انفراد.
3. التعليم بها لا ينمي القدرة على التعبير والعلاقات الاجتماعية.
4. المتعلم بها يكون أقل مستوى في الثقافة العامة.
5. المتعلم بها يفتقر إلى اكتساب بعض المهارات كالمناقشة والحوار، والنقد، لأنه لا يتفاعل كثيراً مع الآخرين.

عاشراً: التعليم المبرمج

التعليم المبرمج هو طريقة للتعلم الذاتي الذي يراعي قدرات المتعلم وسرعته في التعلم وحريته في الاستمرار، في عملية التعلم أو التوقف في الوقت الذي يريد أو عندما يشعر بالتعب أو الملل.

وهو طريقة من طرائق التدريس التي تقوم على تكنولوجيا التعليم والتعلم لذلك فقد شاع استخدامه مع تطور التكنولوجيا وشيوع استخدامها في التعليم، ويأتي استخدامه في التدريس استجابة لما دعت إليه بعض الفلسفات التربوية لا سيما الوجودية حول وجوب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتدريب المتعلمين للاعتماد على أنفسهم في التعلم.

وقد عرف التعليم المبرمج بأنه نوع من أنواع التعلم الذاتي الذي بموجبه يعمل المعلم على قيادة المتعلم وتوجيهه نحو السلوك المطلوب ممارسته في برنامج تعليمي أعدّ مسبقاً لتعلم مادة تعليمية إعداداً خاصاً وعرض في صورة كتاب، أو على آلة تعليمية كالحاسوب.

و عرف أيضاً بأنه محاولة لتحقيق هدف أو أكثر عن طريق تحليل الخبرات التي يراد منها الوصول إلى تلك الأهداف تحليلاً دقيقاً، ثم تقديمها للمتعلم بشكل تدريجي متتابع بخطوات متسلسلة تضمن تمكين المتعلم من استيعابها، والتفاعل معها،

والاستجابة لها بمفرده والاهتمام باستخدام استجابات المتعلم أساساً لما تحقق من الأهداف(جامل،1998).

ويستند التعليم المبرمج إلى رؤية سكنر الذي يرى أن التعليم المبرمج يتأسس على:

- تحليل المهمة التعليمية وتقسيمها على أجزاء يسهل تعلمها وإتقانها.
- المثير والاستجابة بافتراض أن الموقف الذي يوضع فيه المتعلم يمثل مثيراً له يتطلب استجابة من المتعلم، وأن الاستجابة بالتعليم المبرمج تنجم عن التفاعل بين المتعلم والمادة، أو الموقف التعليمي الذي وضع فيه المتعلم.
- التعزيز الذي يقع عندما يعرف المتعلم نتيجة استجابته فإذا ما عرف المتعلم أن استجابته كانت صحيحة يحصل عنده تعزيز داخلي يدفعه للانتقال إلى الخطوة التالية بحماس وفاعلية أكثر.
- التلاؤم وقدرات المتعلمين وهذا يعني أن التعلم بموجب التعليم المبرمج يسير على وفق قدرات المتعلمين الذاتية من دون أن يتقّيد بزمن محدد كما هو الحال في التعليم الاعتيادي.
- التقويم الذاتي: إن التعليم المبرمج يقتضي أن يقوم المتعلم أداءه ذاتياً.

وفي ضوء ما تقدم فإن المتعلم في التعليم المبرمج ينطلق من تعلمه السابق إلى ما هو جديد بأسلوب منطقي منظم ترتب المادة بموجبه ترتيباً منطقياً متدرجاً من السهل إلى الصعب بلغة تتسم بالدقة والوضوح وأشكال متعددة قد تكون:

أ- أسئلة ذات إجابات قصيرة كالاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ.

ب- عبارات أو شرح مفهوم.

ج- جملاً أو عبارات ناقصة يطلب من المتعلم إكمالها.

وأياً كانت الصورة التي يقدم بها محتوى مادة التعلم فإنها تقدم على شكل أجزاء صغيرة، أو فقرات يطلق على كل منها إطار وتقدم هذه الإطارات بالتتابع ويمثل كل منها مثيراً يتطلب استجابة من المتعلم تنتهي بحصوله على تغذية راجعة وعندما تكون استجابته صحيحة فإن هذه الاستجابة تعزز بشعور المتعلم بالارتياح وثقته بقدرته على الإنجاز.

والمتعلم بموجب التعليم المبرمج يتقدم في عملية التعلم على وفق قدراته مستعيناً

بإرشادات المعلم الذي يكون دوره مراقبة المتعلمين، وتقديم المساعدة لهم.

وعلى أساس ما تقدم فإن التعليم المبرمج يقتضي تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها وتحليل المادة وتجزئتها إلى أجزاء صغيرة مترابطة، ثم عرض المادة في أطر متتابعة، تنتهي بتعريف المتعلم نتيجة استجابته ولا يجوز الانتقال من الإطار إلى إطار آخر قبل إتقان الإطار السابق.

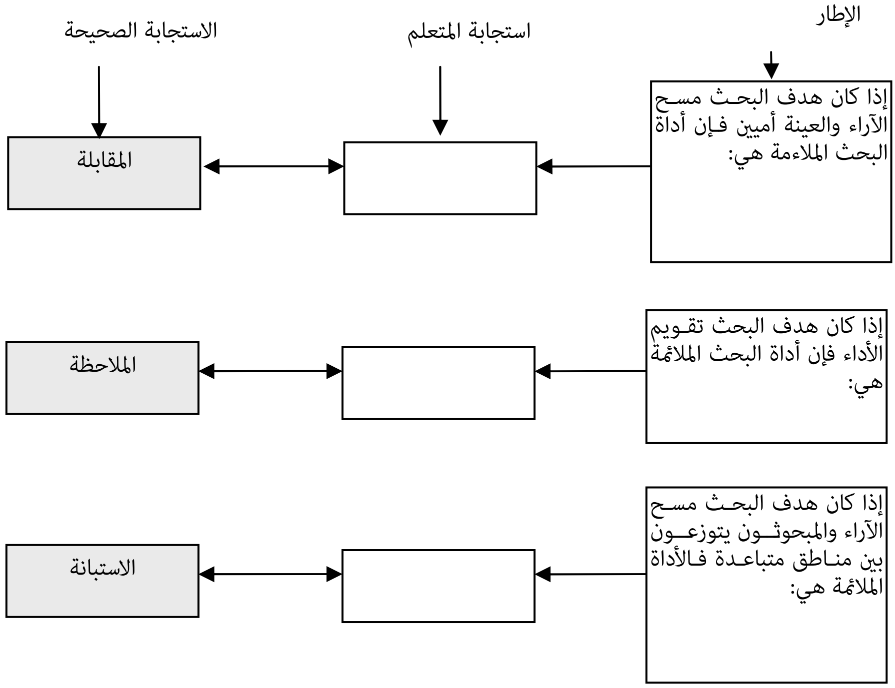
أنظمة التعليم المبرمج.

للتعليم المبرمج نظامان:

الأول: النظام الخطي بموجبه ترتب المادة في خطوات متسلسلة تتدرج من السهل إلى الصعب يرتبط السابق منها باللاحق وتمثل كل خطوة إطاراً يحتوي على معلومة، أو مشكلة، أو عبارة، وإلى يسارها الإجابة الصحيحة مخفية مطلوب من المتعلم تثبيت استجابته قبل الكشف عن الإجابة الصحيحة، ثم يطلع على الإجابة الصحيحة ليوازن بها استجابته فإن وجد استجابته مطابقة لها ينتقل إلى الإطار التالي، وإن لم تكن صحيحة يعود إلى الإطار نفسه حتى يتمكن من تعديل استجابته.

إن هذا النظام لا يتقبل من المتعلم أكثر من استجابة واحدة، وليس له أن يعطي أكثر من استجابة واحدة قد تكون صحيحة، وقد تكون خاطئة وعندها يعود إلى ما بدأ منه.

والشكل الآتي يمثل هذا النظام من التعليم المبرمج.



الثاني: النظام المتشعب: في هذا النظام تقدم المادة في أطر متسلسلة غير أن لكل فقرة أكثر من إجابة للمتعلم أن يختار إحداها ثم يوازنها بالإجابة المخفية فإن وجدها صحيحة ينقله البرنامج إلى إطار فرعي يتفرع عن الإطار الأول، وإن لم تكن صحيحة يتم توجيه المتعلم إلى إطار فرعي آخر يسمى الإطار العلاجي مهمته تمكين المتعلم من تصحيح إجابته، وأهم ما يميز هذه النظام عن النظام الخطي أن الإجابة في هذا النظام مقيدة بوجوب اختيارها من بين إجابات محددة أما في الخطي فهي مفتوحة، ولكن النظام الخطي أيسر في عملية التصميم وأكثر دقة في تقديم المادة.

خطوات التعليم المبرمج.

يبنى برنامج التعليم المبرمج في ضوء الخطوات الآتية:

1) تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها.
2) وصف السلوك النهائي المتوقع من المتعلم بعد التعلم.
3) تحليل المهمة التعليمية إلى مهمات صغيرة.
4) ترتيب المهمات الصغيرة ترتيباً منطقياً بحيث يؤدي إنجاز المهمة السابقة إلى اللاحقة وصياغة شكل البرنامج في صورة كتاب أو برمجيات حواسيب (CD)

أو غير ذلك، وفحص البرنامج للتأكد من صلاحيته.

5) تقديم أنشطة يمارسها الطلبة ذات صلة بالمادة أو إرجاع الطلبة إلى مادة معينة تساعدهم على السير في البرنامج.

6) البدء بتنفيذ البرنامج بالطريقة التي تلائمه فعندما يكون البرنامج محوسباً تفتح الأجهزة ويبدأ المتعلم بتسجيل استجابته ثم يوازن بينها وبين الإجابة الصحيحة المخفية للحصول على التغذية الراجعة والتعزيز الملائم.

7) تقويم البرنامج ونتائج التعلم بإجراء اختبار بعدي لمعرفة ما تم تحصيله من البرنامج.

ميزات التعليم المبرمج.

يتميز التعليم المبرمج بما يأتي:

1) يسهم في إتقان المادة من المتعلم.

2) يسهل عملية التعلم ويقلل من الأخطاء لأنه يقدم المادة في صورة أجزاء مترابطة يسهل إتقانها.

3) المتعلم فيه يكون محور العملية التعليمية.

4) المتعلم فيه يعتمد على نفسه في التعلم إلى حد كبير.

5) يعالج عامل الفروق الفردية بين المتعلمين.

6) ينمي القدرة على التفكير المنطقي لدى المتعلمين.

عيوب التعليم المبرمج.

يؤخذ على التعليم المبرمج أنه:

- محدود الاستعمال في التدريس.
- يتطلب مواد وأجهزة قد يصعب توفيرها.
- بعض المدرسين غير قادر على تصميم البرنامج وإعداده بشكل صحيح.
- فرص الإبداع فيه قليلة.
- لا يزود المتعلمين بالمهارات الاجتماعية لافتقاره إلى التفاعل الاجتماعي.
- قلما يسهم في تحقيق الأهداف الوجدانية.
- استخدام البرامج المحوسبة يتطلب قدرة على استخدام الحواسيب قد لا يمتلكها بعض الطلبة.

حادي عشر: التعليم الإلكتروني

التعليم الإلكتروني طريقة في التدريس تستخدم فيها وسائل الاتصال الحديثة وأجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت، والوسائط المتعددة كالصوت والصورة، والرسوم، وآليات البحث، والمكتبات الإلكترونية وكل ماله صلة بعمليات الاتصال من تقنيات حديثة، أو هو أسلوب يعتمد على الوسائط الإلكترونية في التواصل بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسات التعليمية (عطية،2009).

وفي ضوء ما تقدم فإن المتعلم يتواصل مع المعلم ويكتسب المهارات والخبرات، والمعارف باستخدام الوسائط الإلكترونية من دون الحاجة إلى وجوده في المدرسة، أو قاعة الدرس، فالتفاعل في هذا النوع من التعليم يجري بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المادة بوساطة الحواسيب التي تعرض البرامج الإلكترونية والحال كذلك مع المعلم في هذا النوع من التعليم فهو يتواصل مع المتعلمين إلكترونياً ، من داخل منزله أو من داخل المدرسة من دون التقيد بزمن معين وقد يكون التعليم الإلكتروني من النوع الفوري المتزامن Online Learning ، أو غير متزامن عن طريق البريد الإلكتروني.

إن ظهور هذا النوع من التعليم نجم عن عوامل كثيرة منها:

- الانفجار المعرفي.
- زيادة عدد المتعلمين.
- دعم التعليم الاعتيادي بتوفير المزيد من مصادر التعلم عن طريق شبكات الانترنت .
- تلبية حاجة البعض إلى التعلم ممن لم تُتح لهم فرص التعليم.
- توفير فرص أكبر للاطلاع على وجهات نظر الآخرين.
- توفير فرص لطرح الآراء والاستفسارات بعيداً عن عوامل الخوف من الإحراج أو الخجل.
- توفير المعلومات بسهولة ويسر.
- الاطلاع على ما توصل إليه الآخرون في مجالات المعرفة بشكل سريع وسهل.
- اختزال كلفة الدراسة.
- الحد من الأعباء الإدارية التي تقع على المؤسسات التعليمية والمعلمين.

أساليب التعليم الإلكتروني :

يتم التعليم الإلكتروني بأسلوبين هما:

1. التعليم الإلكتروني المباشر Online Learning. هو أسلوب يمكن اتباعه مع الطلبة في داخل الصف أو خارجه أما باستخدام الوسائل الإلكترونية للتواصل بين أطراف العملية التعليمية بما فيها تقنيات الأقراص المدمجة(CD) وتقنيات الحاسوب، والإنترنت ومن خصائص هذا الأسلوب أنه:

- يستخدم الوسائل الإلكترونية في التواصل والإرسال والاستقبال .
- إمكانية حصوله في داخل الصف وخارجه.
- ارتباطه بشبكات المعلومات الإلكترونية المحلية والدولية.
- يمكن للمعلم فيه الإشراف على تعلم الطلبة من داخل المدرسة أو من داخل بيته.
- **ومن ميزات هذا الأسلوب:**

أ. التغلب على عامل الخجل والتردد لدى بعض الطلبة في طرح الآراء والتساؤلات .

ب. توفير فرص كافية لتواصل الطلبة مع بعضهم وتواصلهم مع المعلم.

ج. توفير فرص متكافئة للطلبة لكي يعبروا عن آرائهم، ويطرحوا تساؤلاتهم.

د. يوفر فرصاً كافية لإعادة الدرس أكثر من مرة.

ه. يختزل الوقت والكلفة في التعليم.

و. يقلل من أعباء المعلم والمدرسة.

2. التعلم عن بعد:

هو تعلم يحصل بأسلوب غير متزامن Notonline Learning بموجبه يمكن للفرد أن يتصل بمصادر المعلومات أينما ما تكون بما فيها الشخصيات، والمكتبات، والمؤسسات التعليمية بوساطة شبكات الإنترنت، وقد عرف التعلم عن بعد منذ زمن بعيد، وما الدراسات المفتوحة اليوم إلا شكل من أشكاله ويستخدم هذه الأسلوب بشكل رئيس من الأشخاص الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس النظامية لانشغالهم بأعمال وظيفية، أو مهنية، أو تجاوز أعمارهم السن النظامي ومن خصائص هذا الأسلوب:

1. المتعلم فيه يتحمل المسؤولية كاملة أن تعليم نفسه فهو يعلم نفسه بنفسه.

2. المتعلم فيه يستخدم وسائل الاتصال المختلفة بما فيها وسائل الاتصال الإلكتروني.
3. المتعلم بموجبه يمكنه أن يتعلم بمفرده أو ضمن مجموعة صغيرة.
4. التعلم فيه يتم على وفق سرعة المتعلم وقدرته والوقت الذي يختاره.
5. عملية التقويم فيه تتم ذاتياً، وبشكل مستمر.
6. يمكن أن يسهم أناس آخرون إلى جانب المعلم في عملية التعليم (الفراجي،وأبو السل،2006).

المراجع

1. آل ياسين، محمد حسين، (1984) المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، بغداد، مكتبة النهضة.
2. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد (1980) المناهج، القاهرة، المكتبة المصرية.
3. أبو حويج، مروان، (2000) المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها وعملياتها، عمان ، الدار العلمية الدولية.
4. جامل، عبد الرحمن عبد السلام، (1999) التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية اتجاهات معاصرة، عمان، دار المناهج.
5. جامل عبد الرحمن عبد السلام، (2002) أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، عمان ، دار المناهج.
6. جلاتهورن (1995) قيادة المنهج ترجمة سلامة وآخرين، الرياض، جامعة الملك سعود.
7. حمدان، محمد زياد، (1985) تنفيذ المنهج، عمان، دار التربية الحديثة.
8. الحيلة، محمد محمود (2004) تقنيات إنتاج الشفافيات التعليمية واستخدامها وجهاز عرضها في عملية التعليم، عمان، دار المسيرة.
9. الحيلة، محمد محمود (2004) حقيبة في الحقائب التعليمية، عمان، دار المسيرة.
10. الخوالدة، محمد محمود (2004) أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة.
11. سعادة، جودة أحمد، وآخرون(2000) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق عمان، دار الشروق.
12. سعادة، جودة أحمد، وإبراهيم، عبد اللـه(2004) المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار الفكر.
13. سليم، محمد صابر، وآخرون، (2006)بناء المناهج وتخطيطها، عمان ، دار الفكر.
14. الشبلي، إبراهيم مهدي(1996) المناهج بناؤها تنفيذها، بغداد ،مطبعة وزارة التربية.
15. الشمري،زينب حسن والدليمي، عصام حسن(2003) فلسفة المنهج الدراسي عمان، دار المناهج.
16. العاني، طارق(1994) تخطيط وتطوير مناهج التعليم التقني، الأمانة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني، المجلد الأول، كانون الثاني.
17. عبد الموجود، عزة، وآخرون(1979) أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة.
18. عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة(2007) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان، دار الفكر.

19. عطية ،محسن علي (2006) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،عمان ، دار الشروق.

20. عطية،محسن علي (2007) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، عمان، دار صفاء.

21. عطية، محسن علي(2008) الجودة الشاملة والمنهج، عمان، دار المناهج.

22. عطية،محسن علي (2009) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار صفاء..

23. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006) المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل،عمان، دار الشروق.

24. فرحان، عبد اللطيف حسين(2008) تخطيط المناهج وصياغتها، عمان، دار الحامد.

25. فرحان، إسحاق، وآخرون، (1999) المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان، دار الفرقان.

26. فرحان،محمد جلوب، (1989) دراسات في فلسفة التربية، الموصل،مطبعة التعليم العالي.

27. محمد، داوود ماهر،ومحمد، مجيد مهدي، (1991) أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة، العراق.

28. مرعي، توفيق، والحيلة، محمد محمود، (2000) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها،عمان، دار المسيرة.

29. مرعي ،توفيق، والحيلة محمد محمود (2001) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط2 ، عمان،دار المسيرة.

30. ناصر، إبراهيم (2001) فلسفات التربية،عمان، دار وائل.

31. نبهان، يحيى محمد (2008) الأساليب الحديثة في التعليم، عمان، دار اليازوري.

32. الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فاطمة (2007) المنهج والاقتصاد المعرفي ، عمان، دار المسيرة.

33. الوكيل، حلمي أحمد (1997) المناهج، القاهرة، مكتبة الانجلو المعرفية.

34. الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين، (2005) أسس بناء المناهج وتنظيمها، عمان ، دار المسيرة.

35. يونس، فتحي وآخرون (2004) المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير، عمان، دار الفكر.

المناهج الحديثة وطرائق التدريس



هذا الكتاب

لقد غدت المناهج وطرائق التدريس واحدة من أهم الموضوعات التي يحتاجها المعلم والدارس ومن المواد الأساسية في برامج إعداد المعلمين والمدرسين وانطلاقاً من هذه الحقيقة جاء هذا الكتاب الشامل لفائدة المدرسين والمعلمين أثناء الخدمة، وطلبة معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية وطلبة الدراسات العليا في مجال المناهج وطرائق التدريس، ما يمكنهم من الإلمام بمفهوم المنهج ونظرياته، وأسس بنائه، وعملياته، وطرائق تدريسه في ضوء المفهوم الحديث للمنهج وتصميماته والأسس التي يقوم عليها، وجاء الكتاب في أحد عشر فصلاً غطت مختلف موضوعات هذا التخصص، وهي:

المنهج بين التقليد والتجديد، عناصر المنهج الحديث، أسس المنهج الحديث، تصميم المنهج التعليمي، تنفيذ المنهج، تقويم المنهج، تطوير المنهج، الكتاب المدرسي ومعايير صناعته، التدريس مفهومه وأسسه ومهماته، طرائق التدريس القديمة، طرائق التدريس الحديثة.

ISBN 995718231-5
9789957182311

دار المناهج للنشر والتوزيع www.daralmanahej.com
عمان: وسط البلد، شارع الملك الحسين - عمارة الشركة المتحدة للتامين
هاتف ٤٦٥٠٦٢٤ فاكس ٤٦٥٠٦٦٤ ص.ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن
info@daralmanahej.com
Cover Design: Mohammad Ayyoub